



Sofia Marisa Alves Bergano

# SER E TORNAR-SE MULHER: GERAÇÃO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE(S) FEMININA(S)

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.

Março de 2012

• U



C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



***Ser e tornar-se mulher:***

***Educação, geração e identidade de género***

Sofia Marisa Alves Bergano

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, apresentada à faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira.

**Coimbra, 2012**



## ***Dedicatória***

*Aos meus pais que sempre me ensinaram que as pessoas, apesar da sua individualidade, são sempre mais iguais do que diferentes.*

*À minha família, especialmente às mulheres sempre presentes na minha vida, que me acompanharam e ajudaram a crescer, num ambiente em que a diversidade dos modelos femininos me ensinou que existem muitas formas de sermos e de nos tornarmos mulheres.*

*À memória da minha avó Maria.*



## *Agradecimentos*

Neste longo processo o apoio das muitas das pessoas que preenchem o nosso quotidiano relevou-se uma ajuda imensa, sem a qual os nossos objectivos não teriam sido atingidos. A todas elas o meu muito obrigado. Estas ajudas assumiram as mais diversas formas e todas elas se revelaram, em momentos diferentes, o impulso e a confiança necessários para levar a cabo esta tarefa, neste sentido, gostaríamos de expressar a nossa gratidão, reconhecimento e admiração.

À Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, por tudo o que me ensinou, pela integridade intelectual e científica que foi para nós um exemplo, pela forma como sempre me apoiou e incentivou, mesmo nos momentos em que esta tarefa nos pareceu maior do que as nossas capacidades, pelo entusiasmo com que acolheu o nosso projecto e pelas oportunidades formativas que sempre colocou ao meu dispor, o meu muito obrigada e um reconhecimento e admiração profundos.

Aos docentes do Departamento de Ciências de Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, pelo apoio e disponibilidade com que partilharam os seus saberes e me apoiaram num percurso profissional que constituiu uma oportunidade de desenvolvimento profissional e académico.

Ao Professor Doutor Henrique Ferreira, pelo apoio disponibilidade para nos ouvir e acompanhar nas reflexões em torno das questões de género e da sua presença nos quotidianos profissionais e de vida.

À Mestre Graça Santos, pela amizade e apoio constantes, pelo exemplo de conciliação da vida profissional e familiar e sobretudo pela serenidade e amabilidade com que enfrenta as situações adversas e ainda pela possibilidade que o trabalho em equipa nos trouxe de consolidar uma amizade que tanto nos enriquece.

À Mestre Carla Lima e à Dr.<sup>a</sup> Patrícia Bernardo, pela disponibilidade e apoio que sempre demonstraram.

Neste grupo gostaria também de referir o Professor Doutor José Manuel Ribeiro Alves que acompanhou os nossos primeiros anos de trabalho e foi um professor inigualável, do ponto de vista intelectual e académico, mas também pelas suas

qualidades pessoais que constituem, para nós, um exemplo de determinação e de superação.

À minha família, especialmente aos meus pais, Carminda e José, por todo o incentivo e especialmente porque mesmo penalizados com as minhas ausências, nunca me fizeram sentir que estava em falta.

Ao Nelson, pelo companheirismo e pela militância exemplar no que se refere à igualdade de género na família e na partilha das responsabilidades familiares, atitude fundamental para esta tarefa e para a nossa vida em comum.

À minha irmã Sandra e ao meu irmão Rui, pelo apoio e também pela oportunidade da partilha dos nossos percursos de crescimento juntos, com a cumplicidade dos irmãos e imensa partilha de brincadeiras de meninas e também de meninos, vivi com eles tantas coisas que agradeço e que nos tornam tão parecidos e simultaneamente tão diferentes.

À tia Rosa, à tia São e à tia Zé pelos exemplos de que se pode ser mulher das formas mais diversas e sempre solidárias.

Aos meus sobrinhos, Gonçalo, Leonor e Julieta, pela alegria que só as crianças trazem às nossas vidas.

Às amigas Sandra Cabral e Ana Alves pela paciência e incentivo constantes, pelo ânimo e sobretudo pela amizade e disponibilidade.

Às mulheres que participaram no estudo, sem elas e sem a sua disponibilidade para partilharem as suas vidas e as suas interpretações acerca do que é ser mulher, este trabalho perderia todo o seu sentido. Gostaríamos ainda de sublinhar que a sua simpatia e o sentido de partilha foi uma inspiração que nos acompanhou e deu ânimo para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Conceição Ramos e à Professora Doutora Sofia Neves pela disponibilidade para analisarem o guião da entrevista por nós elaborado e pelo enriquecimento que as suas sugestões trouxeram ao nosso estudo.



À Mestre Cristina Mesquita-Pires pela troca de impressões sobre a entrevista e sobre a condução da situação de entrevista, conselhos muito úteis para a recolha e tratamento dos nossos dados.

Aos nossos alunos e alunas das licenciaturas e dos mestrados que constituem o verdadeiro desafio profissional que nos faz continuar a aprender.

A Direcção da Escola Superior de Educação pelo apoio institucional e incentivo. E especialmente à Senhora Directora da Escola Superior de Bragança pelo exemplo de liderança no feminino e pelo entusiasmo transmitido ao longo do desenvolvimento deste trabalho.



## RESUMO

Neste trabalho a educação e formação de pessoas adultas na promoção da igualdade de género assume-se como área central para a qual pretendemos dar um pequeno contributo. De acordo como a perspectiva que define a educação de adultos/as num sentido lato, é nossa intenção perceber, através da análise do discurso de mulheres adultas, como é que as questões relacionadas com as aprendizagens de género percorrem as suas vidas, participam na (re)construção da(s) sua(s) identidade(s) enquanto mulheres e justificam as opções e oportunidades que tiveram ao longo do seu trajecto.

De acordo com os objectivos do trabalho, a nossa opção metodológica é enquadrável num paradigma de investigação interpretativo. Neste sentido, o recurso a uma estratégia qualitativa de pesquisa justifica-se sobretudo pelo objectivo de tentarmos compreender a forma como as pessoas entrevistadas definem o *ser mulher* e *tornar-se mulher*. Assim, na planificação da nossa investigação empírica, o estudo de casos múltiplos afigurou-se como uma opção metodológica que respeita os pressupostos teóricos e epistemológicos que nos orienta nesta interpretação de significados. A escolha de três famílias diferentes, do ponto de vista económico e sociocultural, e a selecção de três mulheres de diferentes gerações (avó, mãe e neta) em cada uma dessas famílias, permitiu-nos entrevistar directamente e de forma prolongada nove mulheres de idades muito distintas.

A técnica de recolha de dados seleccionada foi a entrevista semiestruturada. Esta técnica permite, de uma forma privilegiada, aceder aos discursos das participantes e recolher informações relativas aos seus sentimentos, opiniões e especificidades das suas vidas, que não seriam acessíveis através de um instrumento de recolha de dados mais estruturado, completamente pré-definido pela pessoa do investigador.

Com este desenho de investigação pretendemos perceber como as particularidades dos contextos históricos, económicos e socioculturais podem, eventualmente, influenciar a interpretação que as participantes fazem de si enquanto mulheres, e de que modo podem condicionar as possibilidades e oportunidades subjacentes às decisões relativas à gestão das suas vidas. Torna-se, assim, também possível averiguar até que ponto se verificam mudanças ou semelhanças entre as três gerações de mulheres relativamente às questões da (re)construção da(s) identidade(s) de género.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes. Na primeira – Enquadramento Teórico – é feita a revisão da literatura científica em torno de três aspectos que consideramos fundamentais, a saber: (I) *Do sexo ao género: as leituras da diferença entre homens e mulheres*; (II) *(Re)construção da(s) identidade(s) de género*; e (III) *Construção social dos estereótipos de género: das interpretações teóricas aos indicadores reais*. A segunda parte do trabalho descreve o estudo empírico levado a cabo e está organizada em cinco capítulos, designadamente: (I) *Concepção, planeamento e caracterização metodológica da investigação*, em que se justificam e fundamentam as opções metodológicas que estruturam o estudo; (II) *Metodologia*, em que se descrevem pormenorizadamente os procedimentos inerentes à implementação e condução do estudo; (III) *Construção das categorias de análise*, em que se descrevem a lógica e os procedimentos relativos à análise de conteúdo dos discursos das nossas participantes; (IV) *Apresentação dos Resultados*, que pretende ser a descrição da informação obtida através das entrevistas, devidamente organizada em função das categorias de análise definidas; e, por fim, (V) *Nascer menina, tornar-se mulher*, que procura ser uma síntese interpretativa, construída a partir dos discursos das participantes.

No que concerne às principais conclusões do nosso estudo, parece-nos importante realçar que tanto a pertença a diferentes gerações como a pertença a diferentes grupos socioculturais e económicos parecem diferenciar as nossas participantes, relativamente às motivações para trabalhar fora de casa, à divisão das tarefas domésticas, à interpretação das diferenças entre homens e mulheres e aos sentimentos associados a estas diferenças. No entanto, parece não haver muitas diferenças intergeracionais ou de pertença social no que respeita à valorização da maternidade, que é definida por todas as participantes como sendo o papel mais importante na vida das mulheres, à atribuição à mulher das tarefas domésticas e de cuidado com os/as filhos. Um outro aspecto que emergiu da análise dos discursos das nossas participantes é a prevalência, mais ou menos implícita, de estereótipos de género relativamente às escolhas profissionais, às características psicológicas atribuídas a homens e a mulheres e à valorização das características tidas como masculinas. No seguimento destas constatações, consideramos que a educação de pessoas adultas se assume como uma estratégia fundamental para a promoção da igualdade de género, no sentido de eliminar todas as formas de discriminação (de género ou outras) ainda vividas por mulheres e homens em diferentes esferas da vida.

## ABSTRACT

In this work, education and training of adults for the promotion of gender equality is assumed as a central area in which we intend to give a small contribution. According to the perspective that defines adult education in the broadest sense, we intend to understand, through the analysis of the discourse of adult women, how the issues related to gender learning traverse their lives, participating in (re)building their identity(ies) as women and justify the choices and opportunities that they had along their lives.

In accordance with the objectives of the work, our choice has fallen into a methodology of interpretative research paradigm. In this sense, the use of a qualitative research strategy is mainly justified by the objective of trying to understand how the interviewees define what is being a women and becoming a woman. Thus, in the planning of our empirical research, the study of multiple cases appeared as a methodological approach that respects the theoretical and epistemological assumptions that guides us in this interpretation of meanings. The choice of three different families, from an economic and socialcultrul standpoint and the selection of three women of different generations (grandmother, mother and grandmother) in each of these families allowed us to interview directly and for a prolonged time, nine women of distinct ages.

The technique selected for data collection was the semi-structured interview. This technique allows in a privileged manner, to access the speeches of the participants and it also permits us to gather information about their feelings, opinions and characteristics of their lives that would not be accessible if we used a more structured tool for collecting data, completely pre-defined by the investigator.

With this research design we want to see how the particularities of the historical, economic and socio-cultural contexts may eventually influence the interpretation that the participants make of themselves as women, and how they might influence the possibilities and opportunities underlying the decisions concerning the management of their lives. It is therefore also possible to ascertain to what extent there are changes or similarities between the three generations of women on the issue of (re)building gender identity(ies).

This thesis is divided into two parts. In the first – Theoretical Framework – we review the scientific literature on three aspects that we consider fundamental, namely: (I) From sex to gender: the readings of the difference between men and women, (II) (Re)Building gender identity(ies) and (III) Social construction of gender stereotypes:

from theoretical interpretations to real indicators. The second part of the paper describes the empirical study carried out, which is organized into five chapters, namely: (I) Design, planning and characterization of the methodology of research, which justify and underlie the methodological choices that shape the study, (II) Methodology, which describes in detail the procedures involved in the implementation and conduct of the study, (III) Construction of the categories of analysis, which describes the logic and procedures of content analysis of speeches of our participants, (IV) Presentation of the Results, which aims to be the description of the information obtained through interviews properly organized according to categories of analysis defined, and finally, (V) Born as a girl, becoming a Woman, which seeks to be an interpretive synthesis constructed from the speeches of the participants.

Regarding the main conclusions of our study, it seems to us important to note that belonging to different generations and to distinct socio-cultural and economic groups appear both to differentiate our participants, on the motivations to work outside the home, the division of housework, the interpretation of differences between men and women and the feelings associated with these differences. However, there doesn't seem to exist many intergenerational differences related to social belonging in what concerns the appreciation of motherhood, which is defined by all participants as the most important role in the lives of women. There are also similarities in discourses of the participants in relation to the attribution to women related to the responsibilities of domestic chores including caring for the children. Another aspect that emerged from the analysis of our participants speeches is the prevalence of gender stereotypes with regard to career choices, the psychological characteristics attributed to men and women and the appreciation of features considered as masculine.

Following these findings, we believe that adult education and training should be assumed as a key strategy for promoting gender equality and for the elimination all forms of discrimination (gender based or others) that are still experienced by women and men in different spheres of life.

# Índice

INTRODUÇÃO GERAL .....	I
PRIMEIRA PARTE ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
CAPÍTULO I DO SEXO AO GÉNERO: AS LEITURAS DA DIFERENÇA ENTRE HOMENS E MULHERES .....	15
INTRODUÇÃO.....	17
1. Reflexões em torno do conceito de género .....	20
2. As diferenças entre homens e mulheres: o fundamento biológico na interpretação das diferenças entre homens e mulheres .....	30
3. As diferenças de género na perspectiva psicanalítica: contributos e limitações .....	34
4. As diferenças de género na perspectiva da psicométrica: tentativas de quantificar a diferença .....	41
5. A leitura sociológica das diferenças de género: os papéis sociais na génese da diferença.....	45
6. Da insuficiência da dualidade para a análise do género.....	49
7. A ideologia na diferenciação hierárquica de género.....	55
8. A teoria do construcionismo social na compreensão das diferenças de género .....	64
CONCLUSÃO .....	68
CAPÍTULO II (RE)CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DE GÉNERO.....	71
INTRODUÇÃO.....	73
1. A identidade: das perspectivas essencialistas ao processo de (re)construção do eu .....	74
2. A identidade de género .....	85
2.1. A classe social e Identidade de Género .....	88
2.2. O desenvolvimento da Identidade de Género ao Longo da Vida .....	91
2.3. O corpo, a sexualidade e a identidade de género .....	106
CONCLUSÃO .....	112
CAPÍTULO III CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO: DAS INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS AOS INDICADORES REAIS .....	115
INTRODUÇÃO.....	117
1. Estereótipos de género: dos processos de estereotipia às suas implicações na vida de homens e mulheres .....	119

2. Dos estereótipos de género à desigualdade na educação escolar.....	128
2.1. A responsabilidade da escola na promoção da igualdade de género.....	138
3. A família como espaço de desigualdade na socialização em função do género .....	143
3.1. A questão da conciliação trabalho-família .....	151
4. Indicadores de desigualdade de género em contexto laboral .....	155
5. As mulheres e a liderança política .....	162
CONCLUSÃO .....	168
<b>SEGUNDA PARTE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO I CONCEPÇÃO, PLANEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>173</b>
INTRODUÇÃO.....	175
1. A investigação qualitativa como opção metodológica.....	176
1.1. O percurso histórico e epistemológico da investigação qualitativa .....	178
1.2. Os objectivos da investigação qualitativa .....	184
1.3. A investigação qualitativa e a tradição feminista .....	186
1.4. A credibilidade da investigação qualitativa.....	192
2. O Desenho de investigação: estudo de casos múltiplos .....	197
3. A técnica de recolha de dados: a entrevista semiestruturada na investigação qualitativa.....	203
3. 1. Reflexões e considerações éticas associadas à entrevista .....	211
4. O tratamento da informação recolhida: a opção pela análise de conteúdo.....	212
CONCLUSÃO .....	218
<b>CAPÍTULO II METODOLOGIA .....</b>	<b>221</b>
INTRODUÇÃO.....	223
1. Participantes: casos a estudar .....	224
1.1. A classe social .....	225
1.2. A geração .....	232
1.3. Caracterização das participantes .....	233
1.3.1. Família 1.....	235
1.3.2. Família 2.....	237
1.3.3. Família 3.....	238
2. Técnica de recolha de dados.....	240
2.1.O processo de construção do guião de entrevista semiestruturada .....	240
2.2. A situação de entrevista .....	242
2.3. As questões éticas emergentes no estudo .....	244



2.4. O processo de transcrição das entrevistas .....	245
CONCLUSÃO .....	246
CAPÍTULO III CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	249
INTRODUÇÃO.....	251
1. A lógica subjacente à construção das categorias de análise de conteúdo.....	252
CONCLUSÃO .....	268
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	271
INTRODUÇÃO.....	273
1. Ser mulher: a definição e interpretação da feminilidade.....	274
1.1. Lentes de interpretação biofisiológica das diferenças entre os sexos .....	275
1.2. Lentes de interpretação psicológica das diferenças entre os sexos .....	278
1.3. Lentes de interpretação dos papéis sociais das diferenças entre os sexos .....	284
2. Identidade de género: processos de (re)construção da(s) identidade(s) de género .....	291
2.1. Perspectivas essencialistas na interpretação da identidade de género.....	292
2.2. Perspectivas associadas à aprendizagem social na interpretação da identidade de género .....	293
2.2.1. A aprendizagem do género em contexto familiar .....	293
2.2.2. A aprendizagem do género em contexto escolar .....	300
2.2.3. A influência dos mass media na aprendizagem do género .....	301
2.2.4. A influência dos grupos de pares na aprendizagem do género .....	303
2.2.5. A influência de outros modelos de feminilidade ou de masculinidade .....	305
2.2.6. A percepção do conflito entre os modelos de feminilidade.....	306
2.3. As evidências da interseccionalidade na definição da identidade de género .....	307
2.4. A percepção das mudanças identitárias associadas às transições de vida .....	316
2.5. A maturidade, o envelhecimento físico e as transformações identitárias associadas.....	325
2.6. A interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade .....	326
3. Os estereótipos de género: a sua manutenção e reprodução.....	332
3.1. A escola e a sua participação na construção das desigualdades de género .....	333
3.1.1. A organização escolar .....	333
3.1.2. As relações com os/as professores/as.....	337
3.1.3. A percepção sobre o desempenho escolar .....	339

3.1.4. O percurso escolar.....	341
3.1.5. O alheamento da escola ao combate às desigualdades de género .....	346
3.2. Os grupos de pares como espaços de aprendizagem de género.....	348
3.2.1. As interacções entre pares femininos .....	349
3.2.2. A interacções entre pares masculinos.....	350
3.2.3. As interacções entre pares mistos .....	351
3.2.4. A performatividade de género no grupo de pares .....	354
3.2.5. A valorização das amizades.....	354
3.2.6. A valorização do masculino no grupo de pares .....	355
3.3. A família como espaço gendrificado .....	357
3.3.1 A família durante a infância .....	357
3.3.1.1. A educação de meninas e meninos.....	357
3.3.1.2. A diferenciação das tarefas atribuídas a meninos e meninas .....	360
3.3.1.3. A diferenciação das actividades lúdicas .....	362
3.3.2. A família durante a adolescência .....	363
3.3.2.1. A diferenciação das tarefas para rapazes e raparigas .....	364
3.3.2.2. A diferenciação percebida no processo de autonomização enquanto mulher (em termos individuais e sociais).....	365
3.3.2.3. O sentimento face à diferença em contexto familiar na adolescência .....	369
3.3.3. A família na idade adulta.....	369
3.3.3.1. A diferenciação das tarefas atribuídas a homens e mulheres .....	369
3.3.3.2. A conjugalidade .....	376
3.3.3.3. A conciliação da vida familiar com a vida profissional .....	379
3.3.3.4. O sentimento face à diferença em contexto familiar na idade adulta .....	384
3.3.3.5. A valorização do masculino em contexto familiar.....	387
3.3.4. A atribuição de significados aos papéis familiares e hierarquização dos papéis.....	388
3.3.4.1. A mulher como filha .....	390
3.3.4.2. A mulher como esposa .....	392
3.3.4.3. A mulher como mãe .....	394
3.3.4.5. A mulher como avó e como neta .....	395
3.4. A percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho .....	396
3.4.1. As profissões consideradas femininas.....	396
3.4.2. As profissões consideradas masculinas .....	398
3.4.3. As profissões consideradas mistas .....	400

3.4.4. As questões salariais .....	401
3.4.5. Os factores de desvantagem profissional para as mulheres .....	403
3.4.6. Os factores de vantagem profissional para as mulheres .....	404
3.4.7. As relações com os colegas de trabalho .....	405
3.4.8. A valorização da carreira por parte das mulheres .....	406
3.4.9. O peso da família nas decisões de carreira .....	409
3.4.10. O sentimento face à diferença em contexto laboral .....	410
3.5. As visões sobre a participação política e cívica das mulheres .....	413
3.5.1. A consciência do percurso histórico desigual para homens e mulheres .....	413
3.5.2. A importância da participação das mulheres .....	414
3.5.3. O activismo político das mulheres .....	415
3.5.4. A opinião face à Lei da Paridade .....	415
3.5.5 A participação cívica e comunitária das mulheres .....	417
3.6. As actividades desportivas e de lazer .....	418
3.6.1. A constatação de diferenças entre os sexos .....	418
3.6.2. Os sentimentos face às diferenças entre rapazes e raparigas nas actividades desportivas e de lazer .....	420
3.7. Outros contextos de interacção social .....	421
3.7.1. Os sentimentos face à diferença em contextos diversos da vida social .....	423
CONCLUSÃO .....	425
CAPÍTULO V NASCER MENINA, TORNAR-SE MULHER .....	431
INTRODUÇÃO .....	433
1. O que é, afinal, ser mulher? .....	434
2. O desenvolvimento da(s) identidade(s) de género das mulheres .....	436
3. Os estereótipos de género na vida das mulheres .....	441
4. Reflexões em torno das possíveis implicações educativas deste estudo .....	444
CONCLUSÃO .....	449
CONCLUSÃO GERAL .....	451
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA .....	469
ANEXOS .....	495
ANEXO 1: GUIÃO DA ENTREVISTA .....	497
ANEXO 2: CLASSIFICAÇÃO PORTUGUESA DAS PROFISSÕES .....	503

ANEXO 3: CONSENTIMENTO INFORMADO .....	507
ANEXO 4: ESQUEMAS ORGANIZADORES DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	511
ANEXO 5: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS .....	517

## Índice de Quadros<sup>1</sup>

Quadro 1: Pressupostos Fundamentais para uma Ciência Construcionista Social.....	64
Quadro 2: Idade Média da Mãe ao Nascimento do Primeiro Filho .....	102
Quadro 3: Taxa de Natalidade .....	103
Quadro 4: Percentagem dos alunos matriculados .....	130
Quadro 5: Nível de escolaridade da população residente em Portugal com mais de 15 anos por sexo (%).....	131
Quadro 6: Alunos do sexo feminino matriculadas no ensino superior: total e por área de educação e formação (%).....	132
Quadro 7: Obtenção do grau de doutoramento por sexo (%) .....	133
Quadro 8: Taxa de feminização dos diplomados em Portugal por área de educação e formação .....	140
Quadro 9: Taxa de actividade das mulheres com filhos.....	149
Quadro 10: Divisão das tarefas domésticas .....	153
Quadro 11: Horas despendidas em tarefas domésticas em casais em que ambos trabalham .....	154
Quadro 12: Tempo de trabalho semanal da população com emprego, por sexo .....	154
Quadro 13: Salário médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem: remuneração base e ganho por sexo .....	156
Quadro 14: Ganho médio mensal dos trabalhadores do sexo feminino e do sexo masculino por conta de outrem: por nível de qualificação e do ganho feminino em relação ao ganho masculino .....	157
Quadro 15: População empregada do sexo masculino e do sexo feminino: a tempo completo e parcial em Portugal (%) .....	158
Quadro 16: População empregada a tempo parcial por sexo em Portugal e na União Europeia (%).....	158
Quadro 17: Distribuição por sexo das lideranças nos negócios em 2008 (%).....	159
Quadro 18: Distribuição por sexo dos membros dos mais altos órgãos decisórios das maiores empresas cotadas na bolsa em 2009 (%) .....	159
Quadro 19: Queixas à CITE, desagregadas por assunto (2006-2010) .....	161
Quadro 20: Membros de direcção eleitos para associação sindical e comissões de trabalhadores, por sexo 2010 (%).....	162
Quadro 21: Mandatos nas eleições para a Assembleia da República em Portugal: por sexo (%).....	167

<sup>1</sup> A numeração dos quadros é contínua em todo o trabalho.

Quadro 22: Indivíduos eleitos no Governo Central, Ministros, Secretários de Estado, por Sexo .....	167
Quadro 23: Classificações dos tipos de Análise de Conteúdo .....	214
Quadro 24: Caracterização socioprofissional dos casais da primeira geração de participantes .....	228
Quadro 25: Nível de escolaridade dos casais da primeira geração de participantes .....	228
Quadro 26: Caracterização socioprofissional dos casais da segunda geração de participantes .....	229
Quadro 27: Nível de escolaridade dos casais da segunda geração de participantes .....	229
Quadro 28: Caracterização socioprofissional dos casais da terceira geração de participantes .....	230
Quadro 29: Nível de escolaridade dos casais da terceira geração de participantes .....	231
Quadro 30: Critérios de selecção dos participantes da investigação .....	233
Quadro 31: Caracterização das participantes quanto à idade .....	233
Quadro 32: Caracterização das participantes quanto à escolaridade .....	234
Quadro 33: Caracterização das participantes quanto à profissão .....	234
Quadro 34: Local de realização das entrevistas .....	243
Quadro 35: Tempo das entrevistas e dimensão das transcrições .....	246
Quadro 36: Domínios de Análise .....	252
Quadro 37: Subcategorias da categoria <i>Lentes de interpretação biofisiológica</i> .....	257
Quadro 38: Subcategorias da categoria <i>Lentes de interpretação psicológica</i> .....	257
Quadro 39: Subcategorias da categoria <i>Lentes de interpretação dos papéis sociais</i> .....	258
Quadro 40: Subcategorias da categoria <i>Perspectivas ligadas à aprendizagem social</i> .....	259
Quadro 41: Subcategorias da categoria <i>Interacção do género com outras categorias</i> .....	260
Quadro 42: Subcategorias da categoria <i>(Re)construção da identidade feminina</i> .....	261
Quadro 43: Subcategorias da categoria <i>Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade</i> .....	261
Quadro 44: Subcategorias da categoria <i>Escola</i> .....	263
Quadro 45: Subcategorias da categoria <i>Grupo de pares</i> .....	263
Quadro 46: Subcategorias da categoria <i>A família durante a infância</i> .....	264
Quadro 47: Subcategorias da categoria <i>A família durante a adolescência</i> .....	264
Quadro 48: Subcategorias da categoria <i>A família na idade adulta</i> .....	265
Quadro 49: Subcategorias da categoria <i>Atribuição de significado aos papéis familiares e hierarquização dos papéis</i> .....	265
Quadro 50: Subcategorias da categoria <i>Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho</i> .....	266

Quadro 51: Subcategorias da categoria <i>Visões sobre a participação política e cívica</i> .....	266
Quadro 52: Subcategorias da categoria <i>Outros contextos de interacção social</i> .....	267
Quadro 53: Subcategorias da categoria <i>Actividades desportivas e de lazer</i> .....	267

## Índice de Figuras<sup>2</sup>

Figura 1: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio <i>Ser mulher</i> .....	253
Figura 2: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio <i>Identidade de género</i> .....	254
Figura 3: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio <i>Domínios de reprodução dos estereótipos de género</i> .....	255
Figura 4: Categorias do domínio <i>Ser mulher</i> .....	256
Figura 5: Categorias do domínio <i>Identidade de género</i> .....	259
Figura 6: Categorias do domínio <i>Domínios de reprodução dos estereótipos de género</i> .....	262

---

<sup>2</sup> A numeração das figuras continua em todo o trabalho.





## **INTRODUÇÃO GERAL**



## INTRODUÇÃO GERAL

As diferenças entre homens e mulheres são uma temática que tem interessado não só a comunidade científica como também a sociedade em geral. O que define a feminilidade ou a masculinidade tem sido alvo de muita teorização, inspirado a literatura, ao longo do tempo, e povoado o senso comum de um saber que procura justificar as situações da vida humana, de forma mais ou menos directa, através da dualidade biológica presente na espécie humana. A dualidade que marca o pensamento ocidental está presente na interpretação das diferenças de género e conceptualiza a humanidade como dividida em duas *espécies* com características próprias, separadas por uma essência inata, também ela distinta. Compreender estas diferenças tem sido o objectivo de muita investigação e, neste processo de desenvolvimento teórico, alguns mitos ou ideias apriorísticas do senso comum têm sido postas em causa. É cada vez mais aceite que as diferenças que existem entre homens e mulheres são construídas socialmente, uma vez que a diferença biológica não justifica as diferenças observadas nem a heterogeneidade intra-grupos, no que se refere às categorias homens e mulheres.

Neste trabalho, a educação de pessoas adultas assume-se como área central para a qual pretendemos dar um pequeno contributo. Consideramos a educação de adultos/as, à luz da definição proposta pela UNESCO (1976; 1998), como a totalidade dos processos educativos organizados, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método, quer prolonguem ou substituam a educação inicial em escolas, institutos ou universidades, que compreendam qualquer aprendizagem, mediante os quais as pessoas consideradas como adultas, pelas sociedades a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, incrementam os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações ou modificam os seus comportamentos, na dupla perspectiva do seu desenvolvimento pessoal pleno e da sua participação na vida social, económica e cultural da comunidade em que vivem. Nesta perspectiva, a educação de adultos compreende a educação formal, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal existentes numa sociedade educativa multicultural.

De acordo com esta visão que define a educação de pessoas adultas num sentido lato, é nosso objectivo perceber através da análise do discurso de mulheres adultas como é que as questões relacionadas com as aprendizagens de género percorrem as suas vidas, participam na (re)construção da(s) sua(s) identidade(s) enquanto mulheres e justificam as opções e oportunidades que tiveram ao longo do percurso.

Um outro aspecto que nos parece muito relevante é a tentativa de compreender como é que as mulheres, como educadoras, participam na educação das gerações mais jovens relativamente às questões da mudança ou reprodução dos modelos de feminilidade ou de masculinidade. Neste sentido, está aqui presente uma dupla perspectiva de análise que se, por um lado, procura dar ênfase à marca que os processos educativos deixaram na forma como as participantes do nosso estudo se interpretam como mulheres, por outro lado, visa também a indicação de áreas de intervenção no domínio da educação de pessoas adultas que tenham como objectivo a promoção da igualdade de género em todas as idades.

A preocupação com a promoção da igualdade de género em populações adultas decorre da nossa experiência profissional como docente do ensino superior na área da formação de professores/as e de educadores/as sociais. Neste contexto, em que participam jovens adultos/as e adultos/as que retomaram os seus percursos de formação, tanto a nível de licenciatura como de mestrado, muitas têm sido as situações em que somos confrontada com exemplos em que, de forma mais ou menos implícita, parecem persistir algumas estereotipias de género. Tem sido, para nós, motivo de reflexão o facto de ver mulheres de todas as idades a condicionar as suas opções e projectos de futuro pelo facto de serem mulheres. E, paradoxalmente, foi-nos dada oportunidade de poder observar situações em que algumas mulheres conciliam a família com os estudos e o trabalho, com uma determinação e esforço dignos de registo, por vezes indicador de alguma falta de estruturas de conciliação de todos estes domínios da vida, para que estas mulheres tivessem a oportunidade de o fazer de uma forma mais tranquila e mais compensadora.

Um outro aspecto que nos motivou para a escolha desta temática de investigação foi a constatação da persistência de indicadores reais de desigualdade entre homens e mulheres, designadamente, os que dizem respeito às desigualdades laborais, à subrepresentação das mulheres em determinadas áreas de estudo no ensino superior (e dos homens noutras), à ainda parca participação das mulheres nas esferas de decisão política, entre muitas outras. Neste sentido, pareceu-nos também que o investimento na área da educação se afigura como indispensável para colmatar a insuficiência dos mecanismos políticos para a promoção da igualdade de género, como por exemplo os Planos Nacionais para a Igualdade.

Apesar de considerarmos que os Planos anteriormente referidos têm constituído uma importante força dinamizadora da promoção da igualdade de género, consideramos que a investigação centrada no discurso das mulheres, reveladora das suas percepções e interpretações, nos pode dar pistas importantes que visem uma intervenção educativa mais específica e contextualizada neste domínios.

As questões de género são centrais neste trabalho, mais especificamente as que dizem respeito à construção da(s) identidade(s) feminina(s) ao longo da vida. Propomos um percurso reflexivo que nos ajude a compreender a forma como as mulheres interpretam a feminilidade, como se tornaram nas mulheres que dizem ser, e qual o peso do poder simbólico do género na organização e direcção dos seus percursos de vida. Para atingir estes objectivos, ouvir mulheres a falar das suas vidas pareceu-nos o ponto de partida essencial para esta reflexão e, deste modo, levámos a cabo uma investigação qualitativa que pretende dar voz às mulheres que nela participam. Esta intenção tem como pressuposto que as narrativas pessoais permitem um acesso privilegiado às percepções que as pessoas têm sobre as diferenças entre os sexos, à forma como são por elas interpretadas e à leitura que fazem da presença que as (des)igualdades tiveram, têm e terão nas suas vidas. E, neste enquadramento, ouvir as mulheres em discurso directo, afigura-se como fundamental para que se percebam quais as estratégias no domínio da educação de pessoas adultas, específicas e adequadas às suas situações concretas de vida.

Deste modo, o objectivo central deste trabalho é perceber como é que a educação formal, informal e não-formal participam na construção individual da(s) identidade(s) de género e, neste sentido, importa analisar, no discurso das mulheres, o papel conferido por elas aos processos educativos presentes no percurso relativo à construção das suas identidades.

Partimos, então, do pressuposto de que os processos educativos formais, informais e não-formais são os contextos fundamentais disponíveis para a (re)construção identitária. Assim, o objectivo de compreender os processos associados à construção da identidade de género, tanto em homens como em mulheres, não pode deixar de fora a influência dos contextos educativos vividos.

Além disso, a educação tem sempre uma dimensão utópica, no sentido de um projecto de construção de futuro e, por isso mesmo, acaba por ser não só uma possível forma de transmitir os estereótipos de género, mas também, e sobretudo, pode ser

entendida como uma estratégia poderosa a utilizar para desocultá-los e desconstruí-los em qualquer idade.

Perceber como as estratégias de manutenção dos conceitos culturalmente definidos associados ao género mudam ou permanecem, comparando gerações, pode dar-nos indicações preciosas no sentido de contribuir para a construção crítica e reflexiva de uma educação promotora de igualdade, nada fundamentadora de estereotípias de género ou outras.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é que a educação é um processo social que acompanha a pessoa durante toda a sua vida e em todos contextos em que se movimenta, indo muito para além da instituição escolar, ou de uma faixa etária específica. Neste sentido, a vida adulta assume um papel primordial neste trabalho, não apenas porque as pessoas adultas participam activamente na educação das gerações mais jovens, mas também porque, enquanto adultos/as, continuam a aprender e sofrer transformações que podem ser mediadas, em contextos variados, por processos de educação e formação, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos são processos coextensivos ao próprio ciclo de vida (UNESCO, 2009).

A investigação no domínio dos estudos de género tem apontado para a construção social do conceito de género e, conseqüentemente, para a sua distinção do sexo enquanto entidade de ordem biológica. Assim, o género é considerado como uma elaboração cultural do sexo (Vale de Almeida, 1995), o que lhe atribui um nível de complexidade inerente à intercepção dos conjuntos de factores sociais que pressupõem a interpretação do corpo sexuado e de um repertório de comportamentos e normatividades que distinguem a própria performatividade inerente ao género (Butler, 1990).

Conhecer o percurso dos estudos realizados no âmbito das diferenças entre os sexos permite-nos perceber como têm sido conceptualizadas estas diferenças e compreender a emergência de novas questões que problematizam a diferença ao longo do tempo. Um outro objectivo da análise crítica dos desenvolvimentos teóricos nesta área é perceber a presença de uma ideologia de desigualdade nos estudos que se fundamentam na visão dual das diferenças entre homens e mulheres e, também, a manutenção dos seus argumentos no discurso do senso comum respeitante a estas questões.

Os desenvolvimentos teóricos que se têm registado neste domínio estão também muito relacionados com os movimentos sociais que têm dinamizado um activismo político centrado no combate às desigualdades de género, na orientação sexual, e também nas reivindicações de grupos de mulheres que experienciam múltiplas discriminações (e. g. Olesen, 2005; Gill, 1997; Butler, 1990).

De acordo com as perspectivas que questionam a essência feminina e a homogeneidade da categoria *mulher* (ou do *homem*), as questões relacionadas com a identidade de género ganham relevo e, neste sentido, é pertinente perceber como é que as pessoas, ao longo do seu percurso, se vão tornando mulheres (ou homens). A identidade constitui, deste modo, um foco teórico muito relevante neste trabalho e acaba por ser fundamental para perceber as complexidades subjacentes à forma como cada pessoa se interpreta como ser *gendrificado*<sup>3</sup>.

Assim, importa compreender que a identidade não pode ser entendida numa perspectiva essencialista, e portanto, como imutável. A identidade deve ser percebida como construída e susceptível de ser reconstruída e, neste sentido, tributária da influência do meio e das circunstâncias da vida de cada um/uma. É neste sentido que propomos uma abordagem conceptual que considere a possibilidade de esta ser considerada no plural. A utilização da expressão identidade(s) procura dar visibilidade a duas premissas que nos parecem importantes: (1) a aceitação de que a pertença à categoria social de mulher (ou de homem) não traz consigo uma identidade essencial ou outorgada comum a todas as pessoas que partilham a pertença a determinada categoria biológica; (2) que a identidade de cada pessoa resulta de uma narrativa construída que incorpora a mudança e a integra, permitindo a cada um/uma a (re)construção de si mesmo/a, considerando a possibilidade de se ser alguém diferente do que se foi no passado, mas que não é absolutamente independente dele.

Um aspecto indelevelmente ligado a esta visão da identidade tem a ver com os significados disponíveis, num determinado contexto sociocultural, para organizar uma narrativa pessoal que nunca é isenta da pertença a uma das categorias sociais de mulher ou de homem. E, neste processo, sublinhamos o peso decisivo que têm os estereótipos de género, uma vez que acabam por constituir a matéria-prima disponível para interpretar o género e, por isso mesmo, para construir ou redefinir, por parte de cada pessoa, a própria identidade de género.

---

<sup>3</sup> *Gendrificado* designa algo que tem “género” ou que é marcado por atributos de género.

Desta forma, estes três aspectos teóricos são matriciais no nosso trabalho e fundamentaram quer o enquadramento teórico, que será apresentado na primeira parte, quer o estudo empírico desenvolvendo que é descrito na segunda parte.

De acordo com os objectivos do trabalho e em conformidade com o enquadramento teórico, a opção metodológica para o nosso estudo é enquadrável num paradigma de investigação interpretativo. Neste sentido, a nossa opção metodológica pela investigação qualitativa justifica-se sobretudo pelo objectivo de compreender a forma como as pessoas entrevistadas definem o *ser mulher* e *tornar-se mulher*. Devido à complexidade inerente à (re)construção da(s) identidade(s) feminina(s), propõe-se uma visão holística do contexto de vida das mulheres, de forma a que se possa aceder à interpretação destes processos, o que em nosso entender não seria possível através de estratégias quantitativas de análise da realidade.

A opção pela investigação qualitativa está também relacionada com a tradição dos estudos feministas e a sua ligação ao desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa que não é, naturalmente, independente dos assuntos estudados e das epistemologias interpretativas e críticas que os fundamentam (Järviluoma, Moisala e Vilkkö, 2003; Olesen, 2005). Como aprofundamos na segunda parte desta dissertação, no capítulo dedicado à *Concepção, planeamento e caracterização metodológica da investigação*, a investigação feminista tem, ainda que não exclusivamente, recorrido de uma forma privilegiada à investigação qualitativa, uma vez que através desta abordagem de pesquisa são valorizadas as particularidades e idiossincrasias pessoais e contextuais em que os pressupostos teóricos destas áreas assentam. Um outro aspecto que gostaríamos de sublinhar é o reconhecimento do contributo que os estudos de género têm dado ao desenvolvimento das metodologias qualitativas, principalmente no que se refere à perspectiva crítica, interpretativa e holística que propõem (e.g., Guba e Lincoln, 2005; Olesen, 2005).

Assim, na planificação da nossa investigação empírica, o estudo de casos múltiplos afigurou-se como uma opção metodológica que respeita os pressupostos teóricos e epistemológicos que nos serviram de bússola. E, neste sentido, a escolha de três famílias diferentes do ponto de vista económico e sociocultural e, em cada família, a selecção de três mulheres de diferentes gerações (avó, mãe e neta), constituíram os casos seleccionados.



Com este desenho de investigação pretendemos perceber como as particularidades dos contextos económicos e socioculturais podem, eventualmente, influenciar a interpretação que as mulheres fazem de si enquanto mulheres, e das possibilidades e oportunidades subjacentes às decisões relativas à gestão da sua vida e, também, averiguar até que ponto se verificam mudanças ou semelhanças entre as três gerações entrevistadas, relativamente às questões da (re)construção da(s) identidade(s).

Para alcançar este objectivo, a técnica de recolha de dados que seleccionámos foi a entrevista semiestruturada. Esta técnica de recolha de dados permite, de uma forma privilegiada, aceder aos discursos das participantes e recolher informações relativas aos seus sentimentos, opiniões e especificidades das suas vidas, que não seriam acessíveis através de um instrumento de recolha de dados mais estruturado, completamente pré-definido pela pessoa do investigador.

Neste enquadramento, entendemos que a entrevista semiestruturada nos permite um maior conhecimento das participantes e o estabelecimento de uma relação privilegiada com elas, que possibilita o aprofundamento das questões abordadas e a clarificação de situações e aspectos particulares referidos pelas próprias.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes. Na primeira – Enquadramento Teórico – é feita a revisão da literatura científica em torno de três aspectos que consideramos fundamentais, a saber: (I) *Do sexo ao género: as leituras da diferença entre homens e mulheres*; (II) *(Re)construção da(s) identidade(s) de género*; e (III) *Construção social dos estereótipos de género: das interpretações teóricas aos indicadores reais*.

No primeiro capítulo – *Do sexo ao género: as leituras da diferença entre homens e mulheres* – procura-se a clarificação conceptual em torno do conceito de *género*. Neste percurso é nossa intenção dar conta do rico debate teórico que deriva da evolução e complexificação da discussão em torno do constructo em análise. Neste processo referimos também algumas lentes de interpretação das diferenças entre homens e mulheres, designadamente, a lente de interpretação biológica, a lente de interpretação psicanalítica, a lente de interpretação psicométrica e a leitura sociológica da diferenciação com base na atribuição dos papéis sociais. Posteriormente, propomos uma reflexão acerca da insuficiência das análises que assentam em perspectivas duais de interpretação das diferenças entre os sexos e também a análise da diferenciação valorativa de género, que tende a desvalorizar as características normalmente atribuídas

às mulheres. Terminamos este capítulo com uma breve abordagem ao construcionismo social como lente de análise das questões de género, que tende a fomentar uma visão dialéctica na interpretação dos comportamentos de género.

O segundo capítulo do nosso enquadramento teórico – *(Re)construção da(s) identidade(s) de género* – pretende constituir um aprofundamento reflexivo em torno do conceito de identidade. E, neste sentido, propõe a consideração da evolução do conceito de identidade. Neste processo, partimos da análise das perspectivas essencialistas da identidade, que pressupõem a existência de uma essência definidora do Eu. Esta essência é perspectivada como una, indivisível e imutável. Posteriormente, apresentamos várias visões teóricas que contestam o essencialismo, como, por exemplo, o empirismo ou o marxismo. Neste enquadramento reflexivo, referimos também a insuficiência das abordagens essencialistas e deterministas para compreender a identidade em contextos actuais. Já que nas sociedades dos nossos dias, torna-se necessário que a identidade seja interpretada de uma forma dinâmica, que enquadre não apenas uma dimensão de análise contextual, mas também temporal. O eixo temporal enquanto matriz que sustenta a narrativa que cada um/uma constrói da sua vida incorpora o passado e o futuro de cada pessoa, sendo que esta não se pode definir e entender sem a consideração do seu passado e dos seus projectos de futuro. As reflexões desenvolvidas em redor da complexidade do conceito de identidade conduziram-nos à adopção de uma visão plural do próprio conceito, como já tivemos oportunidade de referir.

Terminamos a primeira parte deste trabalho com o capítulo *Construção social dos estereótipos de género: das interpretações teóricas aos indicadores reais*. Neste capítulo procuramos clarificar o conceito de estereótipo enquanto construção social e clarificar o conceito de estereotipia e os seus processos de transmissão. São também analisados diversos âmbitos da vida quotidiana em que os conceitos culturalmente definidos de género tendem a ser veiculados, como a escola, a família, o mercado de trabalho e a liderança política. Nas secções que dedicamos a cada um destes domínios é feita a revisão da investigação e são também apresentados indicadores estatísticos relativos ao nosso país, que procuram demonstrar a situação de desigualdades com base no género a que ainda se assiste, não obstante as importantes evoluções que têm ocorrido.

A segunda parte do trabalho descreve o estudo empírico levado a cabo e está organizada em cinco capítulos. São eles: (I) *Concepção, planeamento e caracterização metodológica da investigação*, em que se justificam e fundamentam as opções metodológicas que estruturam o estudo; (II) *Metodologia*, em que se descrevem pormenorizadamente os procedimentos inerentes à implementação e condução do estudo; (III) *Construção das categorias de análise*, em que se descrevem a lógica e os procedimentos relativos à análise de conteúdo dos discursos das nossas participantes; (IV) *Apresentação dos Resultados*, que pretende ser a descrição da informação obtida através das entrevistas devidamente organizada, em função das categorias de análise definidas; e, por fim, (V) *Nascer menina, tornar-se mulher*, que procura ser uma síntese interpretativa construída a partir dos discursos das participantes.

No que concerne ao primeiro capítulo – *Concepção, planeamento e caracterização metodológica da investigação* – este é dedicado à apresentação e justificação das decisões metodológicas subjacentes à organização do nosso estudo empírico. Assim, nele são feitas algumas considerações sobre os fundamentos epistemológicos da investigação qualitativa, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento histórico da investigação qualitativa, aos objectivos gerais preconizados pela abordagem qualitativa da pesquisa, e à associação dos estudos feministas e das metodologias qualitativas, na análise dos contributos recíprocos para o seu desenvolvimento mútuo. Finalizamos esta parte do capítulo com algumas considerações sobre a credibilidade da investigação qualitativa.

O desenho de investigação é definido e justificado na segunda secção deste capítulo, que procura fundamentar a nossa opção em relação à escolha do estudo de casos múltiplos. Posteriormente, na secção seguinte, abordamos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, caracterizando-a, identificando os seus principais objectivos e ainda, efectuando uma reflexão acerca das preocupações éticas associadas a esta estratégia de recolha de dados. Para terminar este capítulo dedicado à planificação do nosso estudo, fazemos uma breve abordagem à técnica de tratamento de dados seleccionada – a análise de conteúdo.

O segundo capítulo da parte empírica deste trabalho é dedicado à *Metodologia*. Nele procuramos de uma forma pormenorizada dar conta da condução do processo de investigação na sua dimensão empírica. Neste sentido, são descritos todos os passos dados para a selecção das participantes do nosso estudo e é feita a caracterização das pessoas entrevistadas. No que diz respeito à técnica de recolha de dados, é também

descrito o processo de construção do guião de entrevista, são explicitadas as condições de realização das entrevistas, é feita uma reflexão acerca de alguns aspectos éticos inerentes à situação e são referidos os procedimentos de transcrição das entrevistas.

Dedicamos o terceiro capítulo, desta segunda parte da dissertação, à descrição da lógica subjacente à construção das categorias de análise de conteúdo da informação recolhida através da entrevista, clarificando a organização das categorias e subcategorias de análise, assim como os indicadores referentes a cada uma delas.

A apresentação dos resultados da nossa investigação é feita no quarto capítulo e organiza-se em função da construção das categorias de análise de dados apresentada no capítulo anteriormente referido. Assim, distinguem-se três grandes domínios segundo os quais foram organizadas as informações recolhidas, a saber: (1) *Ser mulher: a definição e interpretação da feminilidade*; (2) *Identidade de género: percursos de (re)construção da(s) identidade(s) de género* e (3) *Os estereótipos de género: a sua manutenção e reprodução*. Neste capítulo, eminentemente descritivo, e por isso o mais longo desta parte da dissertação, procuramos ser fiéis ao(s) discurso(s) das nossas participantes, dando visibilidade aos significados que nos pareceram estar presentes naquilo que ouvimos.

No último capítulo deste trabalho, procuramos fazer uma síntese reflexiva a partir de uma visão geral da informação recolhida, arriscando uma perspectiva interpretativa dos discursos das entrevistadas. Ainda neste capítulo dedicamos a última secção do mesmo às implicações das nossas conclusões para o domínio da educação e formação de pessoas adultas tendo em vista a promoção da igualdade de oportunidades e a abolição de eventuais formas de discriminação baseadas no género ou outras.

Na conclusão geral desta tese falamos das limitações metodológicas do trabalho que desenvolvemos e deixamos também em aberto sugestões para estudos futuros neste domínio.

Com este trabalho propomos um percurso que parte da experiência de vida de nove mulheres e que através da análise dos seus discursos, das suas semelhanças e das suas idiossincrasias, procura um aprofundamento reflexivo em torno da educação e formação de pessoas adultas no sentido da promoção da igualdade de oportunidades e do combate às discriminações baseadas no género, em todas as idades.

**PRIMEIRA PARTE**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



***Capítulo I***  
***Do sexo ao género: as leituras da***  
***diferença entre homens e mulheres***





# **Capítulo I**

## **Do Sexo ao Género: as leituras da diferença entre Homens e Mulheres**

### **INTRODUÇÃO**

O género, enquanto elaboração cultural do sexo, é um vector fundamental na construção da identidade de qualquer pessoa. Em função do sexo da criança começam a ser tomadas decisões que mais não são do que o início de um longo processo de construção de género, que se prolonga pela vida fora.

Mesmo antes de nascer, o nome próprio<sup>4</sup> a dar à criança é definido em função do sexo anatómico do bebé, e acompanhá-lo-á como marca distintiva da sua unicidade, e como elemento identificativo num determinado contexto social, permitindo a auto-identificação e a hetero-identificação.

A par da escolha do nome, outras decisões, aparentemente mais subtis, vão sendo tomadas em função do sexo da criança, construindo o ambiente em que a criança se vai desenvolver, as cores das roupas, a decoração do quarto do bebé e até a escolha dos brinquedos oferecidos à criança. E, é desta forma que o sexo é interpretado culturalmente dando lugar ao género.

Assim, a diferença anatómica é interpretada e as crianças crescem em contextos que, de uma forma mais ou menos subtil, evidenciam concepções tradicionais ou hegemónicas de feminilidade ou de masculinidade e, partindo das diferenças biológicas, constroem-se outras diferenças de cariz cultural.

Contudo, a construção da identidade de género não é um processo que termine na infância ou na adolescência; é um processo que acompanha toda a existência dos indivíduos.

---

<sup>4</sup> Em Português, dá-se a designação de nome próprio ao nome escolhido e, normalmente, pelo qual a pessoa é tratada, pelo menos em contextos próximos e familiares, que será completado pelo apelido, ou sobrenome, que se constitui pela associação do nome de família da mãe e pelo nome de família do pai. Na vida adulta, por vezes o apelido substitui o primeiro nome no tratamento interpessoal, principalmente nas relações de carácter mais formal, e este facto, a verificar-se, ocorre sobretudo nos homens e só muito raramente nas mulheres.

Ao longo da vida, as lentes de género estão sempre presente e a forma como o género é interpretado pode condicionar as escolhas e aspirações dos indivíduos, os seus comportamentos e atitudes. Neste sentido, abordar o desenvolvimento humano de determinada pessoa, é, também abordar o género e as questões que lhe estão associadas, num âmbito que se estende muito para além do sexo ou da sexualidade.

O aprofundamento desta questão impõe a chamada de atenção para a inevitabilidade da distinção entre sexo e género. Uma das razões da importância da utilização do conceito de género e a sua distinção da palavra sexo foi, na perspectiva de Gisela Bock (2008), a insistência em que os estudos das mulheres não dizem respeito à sexualidade, ao seu papel como esposas, à maternidade, mas sim às mulheres em todos os passos das suas vidas” (p. 85), salientando, ainda, que os estudos sobre as mulheres referem-se não apenas às mulheres mas a toda a humanidade, uma vez que o género é relacional e portanto uma questão que envolve homens e mulheres.

Neste primeiro capítulo pretende-se, num primeiro momento, clarificar a distinção entre sexo, enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social. E, seguidamente, procuram analisar-se diferentes propostas teóricas que têm como objectivo interpretar, compreender e explicar as diferenças entre homens e mulheres.

Assim, e tentando dar cumprimento a estes objectivos, começamos por reflectir em torno do conceito de género e a sua complexidade, iniciando esta reflexão com referências a alguns autores/as que se debruçaram sobre esta temática, como por exemplo, Lewis Terman e Catharine Miles (1936), Simone de Beauvoir (1946/2009)<sup>5</sup>, Anne Constantinople (1973), Sandra Bem (1974) e Janet Spence (1985), Joan Scott (1986), Judith Butler (1990) e Susan Bordo (1990). A diversidade das perspectivas apresentadas tem como finalidade o aprofundamento de questões que vão sendo levantadas na discussão em torno do conceito de género.

Esta discussão tem sido muito rica, por nela participarem autores/as de áreas de conhecimento distintas, mas interligadas, como a psicologia, a história, a sociologia, a filosofia e a política, o que confere aos estudos de género um carácter que de acordo com João Oliveira (2019) é “particularmente útil para compreender e ler um mundo onde se perdeu a ilusão da estabilidade identitária” (p. 26). Por outro lado, a par dos desenvolvimentos teóricos e disciplinares, alguns movimentos sociais, como os grupos

---

<sup>5</sup> A obra consultada e referida ao longo deste trabalho é uma reedição de 2009, da Quetzal Editores.

feministas ou os grupos de reivindicação dos direitos dos homossexuais e transexuais, têm contribuído com importantes considerações que, muitas vezes, se constituem como desafios que se vão colocando na tentativa de definir o género.

Esta reflexão continua na análise de algumas perspectivas teóricas que se propõem compreender e explicar as diferenças de género. Iniciamos com a análise das diferenças biológicas entre homens e mulheres, sublinhando a forma como, ao longo do tempo, têm sido apresentados argumentos biológicos para legitimar as assimetrias de género e a desvalorização social da mulher.

Referimos, a seguir, a leitura psicanalítica das diferenças de género. E, no quadro da psicanálise, destacamos a teoria freudiana, a escola francesa de orientação lacaniana e a escola anglo-americana.

Na perspectiva psicométrica da abordagem das diferenças de género muito influenciada pela tradição positivista dos estudos científicos em Psicologia, referimos um conjunto de pesquisas que procuraram avaliar, através de questionários e inventários, as diferenças entre homens e mulheres. Estes trabalhos deram um grande contributo para o desenvolvimento do constructo de género, porque permitiram um progressivo afastamento conceptual do sexo biológico. A medição das características masculinas e femininas possibilitou, desde os trabalhos de Lewis Terman e Catharine Miles (1936) até aos de Janet Spence (1985), uma enorme evolução que se repercutiu nas formas como têm sido vistas as questões de género.

As perspectivas sociológicas são também referidas, designadamente, as de cariz funcionalista, que interpretam as diferenças entre homens e mulheres como resultado da organização familiar e social. Assumia-se, neste enquadramento, que a génese das diferenças estaria nas diferentes funções desempenhadas por homens e mulheres no interior da família e, também, na esfera pública. Referimos, neste ponto, os trabalhos de Talcott Parsons e Robert Bales (1956) e de Françoise Héritier (1998).

No ponto relativo à *Insuficiência da Dualidade para a Análise do Género* tecem-se algumas considerações críticas acerca das visões dualistas e polarizadas de género, questionando alguns dos fundamentos tradicionais subjacentes à própria dualidade.

Seguidamente, propõem-se a análise da diferenciação valorativa de género, referindo a ideologia que legitima a desvalorização do feminino. Neste ponto, as questões do poder são equacionadas assim como a diminuta representatividade das

mulheres nas esferas do poder e no topo de carreiras profissionais de elevado estatuto social.

Para concluir a reflexão em torno do género, abordaremos o construcionismo social e a sua análise das questões de género. Esta perspectiva teórica propõe a desconstrução do conhecimento tradicionalmente apresentado e, a partir deste exercício de desconstrução, analisa os diferentes discursos dos actores sociais, valorizando a atribuição de significado.

A preocupação subjacente a abordagem teórica destas questões está relacionada com os objectivos propostos para o nosso estudo empírico, na medida em que o guião de entrevista proposto prevê um conjunto de questões sobre o que é ser mulher e como são interpretadas as diferenças entre homens e mulheres.

## **1. Reflexões em torno do conceito de género**

A fim de aprofundarmos a reflexão acerca do conceito de género é relevante o conhecimento do percurso histórico do pensamento feminista. O pensamento feminista tem-se caracterizado por um desenvolvimento que reflecte o contexto social, económico e político em que surge e em que se desenvolve, e ilustra uma grande diversidade, quer a nível conceptual, quer a nível das práticas e reivindicações das mulheres.

Os primeiros movimentos organizados de defesa dos direitos das mulheres, tributários dos ideais da Revolução Francesa, aparecem em meados do século XIX, reivindicando direitos civis para as mulheres, designadamente, direitos políticos, direito à educação e ao emprego. A palavra igualdade é, então, constituída como a palavra de ordem, deixando perceber a tomada de consciência da penalização e exclusão, sobretudo da esfera pública, subjacente à pertença ao sexo feminino (Saavedra, 2005). Paralelamente, à afirmação da necessidade de efectivar a igualdade entre os sexos no acesso a direitos civis, reivindicação das mulheres pertencentes à burguesia, e profundamente inspirada nos pressupostos individualistas das ideologias Liberais, surgem, sobretudo nos meios de mulheres das classes trabalhadoras, reivindicações de igualdade, entre os sexos, no que se refere à melhoria das condições económicas e sociais, sendo clara a inspiração nas ideologias Socialistas/Marxistas. Assim, e de forma

sintética, podemos afirmar que estes movimentos de *primeira vaga*<sup>6</sup> centram o seu discurso na igualdade entre sexos.

A principal característica do feminismo de *segunda vaga* é a conceptualização da classe feminina como grupo oprimido<sup>7</sup>. De acordo com esta perspectiva, a opressão de que as mulheres eram vítimas afectava não só a esfera pública como, também, a esfera privada. A análise social das diferenças de género e a crítica à sociedade patriarcal, enquanto a mais importante estrutura de desigualdade social, constituem as bandeiras ideológicas desta *segunda vaga* que são, teórica e ideologicamente, sustentadas pelo feminismo radical.

A *terceira vaga* questiona a concepção da *mulher* como categoria de características fixas, essencialistas e imutáveis. Consideram-se, agora, as novas perspectivas referentes à construção social das diferenças de género e os seus aspectos dinâmicos e contextuais.

As novas abordagens à estrutura e organização do poder questionam a perspectiva da opressão das mulheres pela divisão do trabalho, defendendo que o poder não é específico de determinados grupos, mas difuso, descentralizado e horizontal, percorrendo todas as relações e interacções sociais (Foucault, 2003).

Esta nova perspectiva valoriza sobretudo a diferença entre as mulheres, propondo outros vectores de subordinação e privilégio para além do género, como a raça, a classe social, a idade e as preferências sexuais (Saavedra, 2005).

Assim, foi durante a *segunda vaga* de feminismo que a distinção entre sexo e género se assumiu como uma tentativa de separar o sexo biológico do social: o género. De acordo com Conceição Nogueira, Sofia Neves e Carlos Barbosa (2005) esta distinção veio permitir a crítica social.

É, também, importante destacar que os movimentos feministas da década de 70, do século XX, deram ao conceito de género o estatuto de categoria de análise. Fizeram-no, distinguindo o sexo, de natureza biológica e anatómica, do género, sendo este um constructo relacionado com aspectos culturais utilizados para justificar

---

<sup>6</sup> Para melhor compreender o Feminismo enquanto Teoria e Crítica Social recorremos à divisão deste movimento em três vagas de acordo como o proposto por Alexandra Kaplan (1992): feminismo de primeira vaga, que se inicia em meados do século XIX; feminismo de segunda vaga, situado entre as décadas de 60 e 80 do século XX; e feminismo de terceira vaga, a partir de meados da década de 80 (Kaplan, 1992, citada por Nogueira, 2001, pp. 131-142).

<sup>7</sup> A referência ao grupo das mulheres como grupo social marcado pela opressão está, particularmente, presente nas abordagens marxistas do feminismo.

comportamentos ditos como femininos ou masculinos. De acordo com Gisela Bock (2008), o conceito de género é entendido como uma categoria social, cultural e política que exprime a noção de que a subordinação feminina não tem origem natural, mas sim cultural, histórica e política.

O género é construído socialmente e incorpora as justificações culturais, e portanto contextuais, presentes nos discursos sobre a diferenciação entre homens e mulheres. Desta forma, é sublinhado que, apesar das diferenças entre homens e mulheres, do ponto de vista biológico, serem inegáveis, elas não justificam as diferenças culturais supostamente inerentes à feminilidade ou à masculinidade.

O discurso feminista recorre ao conceito de género para evidenciar as diferenças entre o biológico e cultural, no que diz respeito aos factores de diferenciação entre homens e mulheres. É, neste sentido, que Ana Correia (2009) afirma que a utilização do conceito de género tem como objectivo “argumentar que as diferenças biológicas, embora reais, não justificavam as diferenças em termos de papéis sociais que a partir delas as sociedades patriarcais tinham instituído, com o objectivo de criar na sociedade e nas próprias mulheres uma noção de identidade que as associava ao espaço privado e às tarefas domésticas” (p. 29). Seguindo esta perspectiva, Miguel Vale de Almeida (1995) afirma, também, que o género é a “elaboração cultural do sexo” (p. 128), o que se consubstancia na variação cultural dos papéis femininos e masculinos, bem como nos traços de personalidade-tipo tidos como normais para cada sexo em cada cultura.

A percepção da necessária distinção entre os aspectos biológicos e os aspectos culturais na análise das diferenças entre homens e mulheres é, contudo, anterior às teorias feministas dos anos 70, do século XX. A antropóloga Margaret Mead, em 1935, defendeu que o sexo é biológico mas o comportamento sexual é uma construção social, o que implicitamente propõe a diferença entre *sexo* e *género*.

Da mesma forma, Simone de Beauvoir, em 1946, chamaria a atenção para o facto de, na ordem simbólica, a diferença sexual não ser accidental. “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, escrevia Beauvoir, numa formulação que se tornaria famosa nos estudos feministas. Sublinhava, desta forma, o carácter social e cultural da feminilidade, e tornava evidente que ser mulher resulta de um processo de construção social, que vai muito para além dos atributos biológicos com que cada pessoa nasce.

Contudo, parece haver algum consenso nos anos da década de 70, do século XX, em torno da emergência e difusão do conceito de género, fruto do desenvolvimento dos

estudos feministas (ver, por exemplo, Vale de Almeida, 1995; Scott, 1996; Macedo e Amaral, 2005a; Saavedra, 2005, entre outros).

Um dos artigos fundamentais para compreender a pertinência e amplitude do conceito de género é o intitulado *Gender: a usefull Category of Historial Analysis*, da autoria de Joan Scott, publicado em 1986.

Para Joan Scott (Scott, 1986), o conceito de género enfatiza o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade<sup>8</sup>. De acordo com esta perspectiva, mulheres e homens são definidos em termos do outro, e nenhum deles pode ser entendido pelo estudo de apenas um dos dois. Neste sentido, a construção social do género faz-se na relação que se estabelece com o outro e é, neste contexto, que se afirma a sua perspectiva eminentemente cultural. A autora salienta que esta relação não está, obviamente, isenta de desigualdade de poder e, neste sentido, avança com a necessidade de se proceder à análise histórica dos chamados eixos de poder: classe, raça e género. Fazer esta análise implica considerar histórias de opressão e, simultaneamente, compreender o significado e natureza dessa opressão.

Neste sentido, uma definição de género deve englobar duas dimensões distintas mas relacionadas entre si, a primeira é que o género é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre sexos e, a segunda, é que o género é a forma primária de dar significado às relações de poder. Considerando estes aspectos, Joan Scott (1986) adianta que a qualquer mudança na organização das relações sociais corresponde sempre um conjunto de mudanças nas representações de poder (Scott, 1986).

Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas na percepção das diferenças sexuais, o género envolve quatro elementos interligados: (1) símbolos culturalmente disponíveis; (2) conceitos normativos em que assentam as interpretações dos significados dos símbolos; (3) a noção de política e a referência ao papel das instituições e organizações sociais; e (4) o género como identidade subjectiva. Nenhum destes elementos opera sem a influência dos outros. No entanto, segundo Joan Scott

---

<sup>8</sup> A autora destaca-se nos estudos de análise histórica da feminilidade, no entanto esta ideia da necessidade de perspectivar o feminino na relação que estabelece com o masculino é válida também para a análise da masculinidade e da sua relação com a feminilidade.

(1986), estes elementos não operam em simultâneo, uns reflectem simplesmente os outros.

Passamos, agora à clarificação de cada um destes elementos e da forma como operam na construção social do género. Assim, a identidade de género constrói-se e expressa-se num contexto social que disponibiliza um conjunto de símbolos e representações de homem/mulher, de masculinidade/feminilidade e é com o recurso aos símbolos disponíveis que cada um se interpreta e interpreta o outro. A forma como homens e mulheres se interpretam e interpretam os outros nunca está dissociada dos referentes culturais e simbólicos em que estão imersos. É com recurso ao simbólico associado ao masculino ou ao feminino que se pensa e age, e se é pensado e interpretado. Este referencial simbólico nem sempre é isento de algumas ambiguidades<sup>9</sup>, o que contribui para a complexidade das relações interpessoais tributárias do género, sejam elas relações intra ou inter-categoria de género.

As normas que regulam os comportamentos e a adequação destes em função do género, não são independentes dos símbolos que se encontram disponíveis num determinado contexto cultural e que se encontram presentes na educação, na religião, na ciência, nas leis e na política. A análise das instituições sociais e da sua influência na difusão das normas sociais e, principalmente, na organização e distribuição do poder entre as diferentes categorias sociais está presente nesta interpretação (Scoot, 1986). Também, na obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*, da autoria de Louis Althusser (1998), as principais instituições sociais como instrumentos de manutenção do *status quo* que perpetuam as assimetrias sociais no acesso ao poder e que, simultaneamente, legitimam essas mesmas assimetrias.

O papel das instituições exige uma análise cuidada das relações de parentesco e também do mercado de trabalho, da educação e da política. Joan Scott (1986), no trabalho já referido, questiona se estas instituições não se centraram nos modelos ancestrais de parentesco, uma vez que acabam por perpetuar as suas dinâmicas, presentes nas sociedades tradicionais, para fora das relações familiares, importando-as para outros contextos sociais (mesmo os da esfera pública).

---

<sup>9</sup> A respeito do referencial simbólico disponível, damos o exemplo das figuras femininas nos contos tradicionais portugueses, apresentado no artigo *Más Mulheres, Boas Meninas: personagens femininas dos contos tradicionais portugueses*, da autoria de Ana Freitas (2006), em que se enfatiza a candura das meninas que contrasta com a perversidade das mulheres adultas presentes nos referidos contos, que ilustra bem a ambivalência simbólica associada à feminilidade.



Por fim, o género como identidade subjectiva<sup>10</sup>, implica a necessidade de examinar as formas como cada identidade de género é substantivamente construída e de relacionar estas descobertas com as organizações sociais e as representações históricas e culturais específicas.

De acordo com Tatiana Siqueira (2008), Joan Scott defende que as relações entre os sexos são construídas socialmente, e que é absolutamente necessário explicar como estas relações são edificadas de forma desigual, privilegiando o sujeito masculino, e é neste sentido que se torna fundamental a análise da articulação das relações sociais que associam o género ao poder. A compreensão desta associação permite-nos perceber como estes processos funcionam ou mesmo como mudam em função dos contextos e das hierarquias sociais. Assim, o género é apresentado como um saber a respeito das diferenças sexuais, e este saber traduz a compreensão produzida, pelas diferentes culturas, sobre as relações humanas e sobre a forma como se ordena o mundo. Deste modo, este saber é inseparável da organização social, e como é sempre relativo, os seus significados nascem de uma disputa política de que resulta a construção das relações de poder, de dominação ou de subordinação, de género.

É também pertinente, neste contexto, considerar a aceção de género proposta por Judith Butler (1990), que argumenta que “a categoria mulheres é fragmentada internamente pela classe, pela cor, pela idade, pela etnicidade, para só referir alguns factores, a categoria de mulher entrecruza-se com outras componentes” (p. 201). Como podemos perceber, a questão levantada por Judith Butler está relacionada com a heterogeneidade interna observada nas categorias de género. O significado de ser mulher (ou homem) difere em função de outros factores constituintes de identidade, que operam em diferentes constelações, pelo que teremos de considerar não apenas os diversos factores mas também a multiplicidade de interacções entre eles. O contexto em que os indivíduos se desenvolvem não é isento da influência de factores que condicionam a forma de interpretar a feminilidade ou a masculinidade, que acabam por influenciar a forma como cada um se interpreta e projecta.

---

<sup>10</sup> Joan Scott afirma que a psicanálise (principalmente na perspectiva lacaniana) oferece uma teoria importante para a compreensão da reprodução de género, uma vez que descreve a transformação da sexualidade biológica dos indivíduos, à medida que vão sendo enculturados. Esta autora chama, no entanto, a atenção para que a questão da universalidade proposta pela psicanálise deve ser encarada com prudência.

De acordo com Judith Butler (2008), quando percebemos as categorias de género como representantes de um conjunto de valores ou disposições, elas assumem um carácter normativo e a partir daí podem participar no princípio da exclusão, uma vez que nem todas as mulheres ou homens se revêem no discurso normativo que pode ser desenvolvido para a categoria em causa<sup>11</sup>.

Assim, na perspectiva desta autora, o género não está para a cultura como sexo para natureza, mas significa também os meios discursivos e culturais através dos quais a *natureza sexuada* ou o *sexo natural* são produzidos e estabelecidos como pré-discursivos, anteriores à cultura em si mesma (Butler, 1990, p. 327, citada por Macedo e Amaral, 2005a, pp. 87-88).

Considerando a diversidade que caracteriza cada uma das categorias de género e levando esta perspectiva ao extremo, corremos o risco de relativizar em excesso a noção de género, argumentando que a única solução é considerar o indivíduo como ser humano abstracto. E, a este respeito, Susan Bordo (1990) afirma que “numa cultura que é de facto constituída pela dualidade sexual, não se pode ser simplesmente *humano*” (p. 152), a nossa linguagem, história intelectual e formas sociais são sexuadas, o que torna impossível ver os indivíduos que nascem, crescem e se desenvolvem como sujeitos, nesta sociedade, como não estando indelevelmente marcados por esta visão dual.

As diferenças naturais<sup>12</sup> entre homens e as mulheres são inegáveis e comuns a todas as sociedades, mas a questão do género está ligada às diferentes formas de interpretar e dar significado a essas diferenças. Estas interpretações variam em função da cultura em que se experienciam e a organização do discurso em torno das diferenças biológicas entre homens e mulheres dará aos indivíduos a matéria-prima cultural com que cada um se constrói como indivíduo e ser social. É neste sentido que se afirma que o par masculino/feminino é universal, mas “cada sociedade inventa construções culturais e organizações sociais que combinam diversamente o feminino e o masculino” (Agacinski, 1999, p. 6).

Assim, podemos compreender estas duas perspectivas, só aparentemente paradoxais, uma vez que, se por um lado não podemos considerar que o género opera sozinho como factor constituinte da identidade, por outro lado, podemos entender que o

---

<sup>11</sup> O direito ao trabalho (fora de casa) e a progressão nas carreiras que constituíram duas das principais reivindicações do feminismo da segunda vaga, não correspondem a aspirações de todas as mulheres, o que, de facto, comprometeu a identificação de algumas com os movimentos feministas.

<sup>12</sup> Referimos as diferenças anatómicas, hormonais e reprodutivas.

género é um factor aglutinador de sujeitos em torno de um determinado reportório de comportamentos, possibilidades e oportunidades, num determinado contexto social e cultural.

Na tentativa de compreender e explicar as diferenças entre homens e mulheres foram levados a cabo muitos estudos, sobretudo desde meados do século XX, inicialmente, de cariz estritamente quantitativo, que contribuíram para a evolução e desenvolvimento do conceito de género.

No final da década de 30, Lewis Terman e Catharine Miles (1936) propuseram um modelo de interpretação da masculinidade/feminilidade que defendia que as características de homens e mulheres se distribuíam num contínuo, ou seja, num factor único masculinidade-feminilidade<sup>13</sup> (citados por Vieira, 2006).

Contudo, este modelo teórico e, mais especificamente, os trabalhos empíricos desenvolvidos por esta perspectiva foram alvo de várias críticas fundamentadas, sobretudo, na falta de clareza das definições de masculinidade e de feminilidade. A este respeito gostaríamos de referir os trabalhos de Anne Constantinople (1973).

Esta autora publica, em 1973, a primeira revisão dos instrumentos que mediam a dimensão M-F (masculinidade-feminilidade). E, na sequência deste trabalho, apresenta algumas debilidades da investigação empírica analisada, nomeadamente, a já mencionada, falta de clareza nas definições de masculinidade e de feminilidade e o carácter unidimensional da dimensão M-F, o que pressupõe que os polos M-F se opunham mutuamente. Ora, na perspectiva de Anne Constantinople (1973, citada por Vieira, p.77) os instrumentos utilizados até à altura pareciam medir mais do que uma dimensão o que não era consistente com o modelo teórico que fundamentava a investigação analisada pela autora.

Alguns anos depois, Sandra Bem (1981) propõe uma nova perspectiva na interpretação da questão masculino/feminino. De acordo com esta autora, a masculinidade e a feminilidade são apresentadas como factores independentes ortogonais (Bem citada por Vieira, 2006, p. 32). Este aspecto é bastante inovador

---

<sup>13</sup> O factor masculinidade-feminilidade era medido através do *Teste da Análise de Atitudes-Interesses* (Teste M-F). Este instrumento pretendia avaliar o constructo psicológico designado como “masculinidade-feminilidade”. E através das pontuações obtidas pelos indivíduos era possível “diagnosticar-se até que ponto cada pessoa exibia, efectivamente, as características psicológicas congruentes com o seu sexo, e indicar-se qual o grau de desvio apresentado” (Vieira, 2003, p. 77).

porque propõe uma nova perspectiva que não opõe as características femininas às masculinas, antes as vê como dimensões independentes<sup>14</sup> que podem coexistir em graus diversos numa mesma pessoa. Este modelo permite a classificação dos indivíduos em *femininos*, *masculinos* e *andróginos*. Sendo que os *andróginos* são os que apresentam simultaneamente características femininas e masculinas tendo, por isso, “um maior leque de comportamentos que lhe permitem ser mais autónomos, flexíveis e adaptados a diversos contextos (Saavedra, 2005, p. 40).

Para a análise da evolução do conceito de género, o trabalho de Sandra Bem é bastante relevante na medida em que o conceito de androginia permite justificar a ideia de independência entre o sexo biológico e as componentes psicológicas da identidade de género. Desta forma, é posta em causa o foco na justificação biológica para a explicação do comportamento feminino ou masculino, uma vez que qualquer indivíduo independentemente do seu sexo poderia apresentar características consideradas mais típicas de um ou de outro género. E, ainda, que os indivíduos que apresentam simultaneamente características femininas e masculinas (os andróginos) teriam características que assegurariam uma maior adaptabilidade da sua parte, o que se traduziria numa inestimável qualidade numa sociedade permanentemente em mudança.

Na sequência dos estudos de Sandra Bem, desenvolveu-se a hipótese de que os indivíduos que se descreviam como tendo características masculinas ou femininas seriam também os que teriam interesses e comportamentos mais consistentes com os estereótipos de género. No entanto, e de acordo com Cristina Vieira (2003) em muitos estudos<sup>15</sup> não foram encontradas as correlações positivas e elevadas entre os resultados obtidos em instrumentos utilizados para operacionalizar as diferentes componentes do género como os atributos, os comportamentos ou as atitudes para com os outros.

A este respeito a autora referida acrescenta, também, a meta-análise desenvolvida por Margaret Signorella (1999) em que se demonstrou que os rapazes que referiam ter atributos femininos indicaram, simultaneamente, maior interesse em participar em actividades consideradas masculinas o que é contrário ao espectável através do modelo da androginia proposto por Sandra Bem. Um outro aspecto que nos

---

<sup>14</sup> Em consonância com este modelo, Sandra Bem propõe o Inventário de Papéis Sexuais (*Bem Sex Role Inventory - BSRI*), que chegou a ser um dos mais utilizados nos estudos científicos da época (Beere, 1990).

<sup>15</sup> A este respeito, Cristina Vieira (2003) refere os estudos de Janet Spence e Robert Helmreich (1978), Jacob Orlofsky e Jayne Stake (1981), Valerie Edwards e Janet Spence (1987) e Margaret Signorella (1999).

parece relevante nesta investigação é a constatação de que as atitudes para com as outras pessoas não constituíam bons preditores do tipo de comportamento e actividades preferidas pelos sujeitos (tantos masculinos como femininos).

Os argumentos críticos apresentados ao modelo da androginia apontam, claramente, para a necessidade de encarar o género como um constructo multifactorial (Spence, 1985, 1993, 1999 citada por Vieira, 2003) o que põe em causa tanto o modelo de Lewis Terman e Catharine Miles (1936) que interpretava o género através de um só factor (a dimensão masculinidade-feminilidade) como o modelo de Sandra Bem (1985) que propunha a sua interpretação com base em dois factores independentes (a masculinidade e a feminilidade).

No entanto, o conceito de androginia tem sido alvo de grande controvérsia e críticas uma vez que, segundo Gabrielle Poeschl, Cláudia Múrias e Raquel Ribeiro (2003), “continua a assumir que existem conjuntos de traços correlacionados que definem quer a masculinidade quer a feminilidade” (p. 218) e, uma vez que propõe que os indivíduos andróginos teriam vantagens de adaptação a novas situações sociais, obriga, implicitamente, mulheres e homens a desenvolverem características que não têm.

Na sequência dos trabalhos de Sandra Bem, Janet Spence (1985), tendo como base a falta de suporte empírico do modelo de Sandra Bem e as críticas ao conceito de androginia, propõe um novo conceito de género que se consubstancia num constructo multidimensional. No entender desta autora, “os aspectos que contribuem para a diferenciação de cada factor integrante do género possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas, sempre distintas, de indivíduo para indivíduo, e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o género” (Vieira, 2006, p. 36), o que deixa bastante espaço para a compreensão e interpretação das diferenças individuais.

Como já referimos, anteriormente, para além dos aspectos comportamentais comuns, são indiscutíveis as diferenças entre homens e mulheres. Vimos também que as diferenças anatómicas e biológicas têm justificado outras diferenças culturalmente construídas, especialmente como são aceites e difundidas no senso comum. A este propósito alguns autores referem mesmo que existe uma epistemologia do senso comum

(Moscovici, 1972, citado por Amâncio, 1994, p. 28), que se desenvolve e mantém através da apropriação de alguns discursos científicos profundamente marcados pelo pensamento dualista que assenta na oposição homem/mulher. O exemplo mais paradigmático é o discurso científico sobre a diferenciação biológica entre homens e mulheres, que tem apoiado posições teóricas sobre a diferença nos papéis sociais que lhes estão tradicionalmente atribuídos, assim como uma presumida diferenciação psicológica com raiz natural. Deste modo, as primeiras abordagens à identidade sexual centravam-se sobretudo nas diferenças entre os sexos, pois faziam apelo a um universo de traços e comportamentos que fundamentavam a divisão entre homens e mulheres (Saavedra, 2005).

É nesta perspectiva que Lúcia Amâncio (1994) refere que as diferenças sociais entre homens e mulheres são, geralmente, interpretadas considerando que a sua aceitação e legitimação sociais têm origem e se consolidam no discurso científico acerca da diferenciação biológica. De acordo com a mesma autora os estudos das diferenças entre sexos, na psicologia, foram, inicialmente, caracterizados pela procura da fundamentação de mitos relacionados com a feminilidade e a masculinidade, acabando por confirmá-los.

Neste sentido, abordaremos, de seguida, algumas perspectivas e discursos científicos que, ao longo do tempo têm, de alguma forma, tentado justificar as diferenças entre homens e mulheres.

## **2. As diferenças entre homens e mulheres: o fundamento biológico na interpretação das diferenças entre homens e mulheres**

Do ponto de vista biológico, as diferenças entre homens e mulheres são descritas em termos de sexo, o que significa diferença anatómica entre masculino e feminino. Estas diferenças anatómicas, “historicamente (pelo menos desde Aristóteles), têm sido atribuídas à classe dos *factos naturais* da biologia” (Flax, 2008, p. 113).

As diferenças biológicas entre homens e mulheres determinam o sexo biológico e são, como já referimos anteriormente, diferenças a nível dos cromossomas, do aparelho reprodutor, das hormonas sexuais e dos órgãos genitais externos.

No desenvolvimento normal, o sexo genético<sup>16</sup> corresponde ao sexo anatómico<sup>17</sup>, uma vez que, ainda no desenvolvimento intra-uterino, a informação genética dos cromossomas sexuais desencadeia os processos de desenvolvimento de aparelhos reprodutores internos diferentes, seguindo-se o desenvolvimento das gónadas e, por fim, a produção de hormonas e dos órgãos genitais externos. Contudo, isto nem sempre acontece. Por vezes, ainda que muito raramente, o sexo genético não corresponde ao sexo anatómico e tal pode ocorrer devido a problemas de desenvolvimento que façam com que a criança nasça com órgãos sexuais internos que não correspondem aos externos, facto que levanta questões importantes no que diz respeito à forma como vai ser socializada<sup>18</sup>.

As teorias biológicas que procuram explicar as diferenças entre homens e mulheres propõem a oposição masculinidade/feminilidade com base nas diferenças biológicas. Ou seja, consideram que os cromossomas, os genes e as hormonas determinam as diferenças de personalidade e comportamentos entre os sexos. No início do século XIX, as diferenças entre homens e mulheres eram, fundamentalmente, explicadas através de argumentos biológicos, contribuindo, desta forma, para reavivar alguns mitos e preconceitos que relegavam a mulher para um estatuto de inferioridade tributário da sua condição biológica.

Estas perspectivas, que assentavam no determinismo biológico, consideravam tais diferenças como algo de estático e imutável, minimizando os efeitos do meio ambiente no comportamento humano (Saavedra, 2005).

Emersa nesta visão da diferenciação de género, de finais do século XIX e início do século XX, persistia a convicção de que o sexo feminino era naturalmente inferior o que, inevitavelmente, se repercutia na análise da divisão sexual do trabalho, consubstanciando-a e difundindo a sua legitimidade.

---

<sup>16</sup> O sexo genético é definido no momento da concepção, quando o óvulo é fecundado por um espermatozóide com um cromossoma X, dando origem a um embrião do sexo feminino (XX); ou por um espermatozóide com um cromossoma Y, dando origem a um embrião do sexo masculino (XY).

<sup>17</sup> O sexo anatómico é definido pela morfologia dos órgãos sexuais externos. Uma criança é considerada do sexo feminino se nascer com vagina e clítoris, e do sexo masculino se nascer com pénis e escroto.

<sup>18</sup> A este respeito ver *Educação e Desenvolvimento do género. Os trilhos Percorridos na Família*, (Vieira, 2003, pp. 84-86).

Assim, considerando o primado da diferença biológica entre homens e mulheres, encontrava-se legitimada uma diferenciação hierárquica que subordinava a mulher, uma vez que a inferioridade biológica era transferida para a compreensão e justificação da diferenciação social que se observava na vida quotidiana. Esta formulação tornava, de alguma forma, inquestionável a subordinação feminina, uma vez que assentava nas diferenças biológicas, tidas como essenciais e imutáveis.

De acordo com Lígia Amâncio (1994), procuravam-se no cérebro, nas hormonas ou nos instintos, os fundamentos de uma *psicologia feminina*, no entanto, nenhuma destas variáveis se revelou particularmente explicativa, nem, tão pouco, se encontrou a forma mais adequada de as medir. Mas, fossem quais fossem as causas biológicas, a crença numa inferioridade natural das mulheres orientava a procura das suas causas entre as características dessa *espécie* que era a feminina, como mostra a revisão crítica de Stephanie Shields (1975) sobre as teorias biológicas do fim do século XIX e início do século XX.

Referindo, ainda, o trabalho de Lígia Amâncio (1994), partindo do pressuposto de que a quantidade significa qualidade, o tamanho da cabeça das mulheres era tido como um indicador seguro da sua inferioridade intelectual<sup>19</sup>, mas a necessidade de dar fundamento científico a esta *observação* confrontava-se com diversos obstáculos, como a definição dos critérios de medida, a selecção das zonas do cérebro a estudar e o problema das margens de erro. Assim, os resultados acumulavam-se (e contradiziam-se) sem que se confirmassem as hipóteses, porque quando se considerava a relação entre o peso do cérebro e o peso do corpo concluía-se que o cérebro das mulheres era proporcionalmente maior do que o dos homens, mas quando se relacionava a superfície do cérebro com a superfície do corpo, os resultados favoreciam os homens. Mais grave ainda, porque mais impreciso, era o facto das medidas do tamanho do cérebro serem estabelecidas a partir da capacidade craniana, o que envolvia uma grande margem de erro (Amâncio, 1998, p.18).

Ainda de acordo com Lígia Amâncio (1998) outro exemplo da subordinação das evidências científicas aos preconceitos encontra-se nos estudos sobre os centros

---

<sup>19</sup> A inferioridade intelectual das mulheres foi *demonstrada*, por exemplo, pelo médico Paul Broca (1861) que depois de ter pesado o cérebro de uma centena de cérebros dos dois sexos, em dois hospitais de Paris, chegou à conclusão que, em média o peso do cérebro das mulheres seria 161 gr inferior ao peso médio do cérebro dos homens, o que segundo este investigador seria um indicador seguro da inferioridade intelectual das mulheres (Vieira, 2003).



cerebrais das capacidades intelectuais. A tese que estabelece no córtex frontal o centro das capacidades intelectuais parecia acumular *provas* de que este se encontrava mais desenvolvido nos homens. Mas, quando se descobriu que o centro das capacidades intelectuais se situava na zona parietal surgiu a *evidência* de que, afinal, era esta a zona cerebral mais desenvolvida nos homens.

Estes exemplos são ilustrativos de como, por vezes, a ciência foi utilizada para legitimar a convicção da superioridade masculina, e não como sendo a origem da determinação subjacente à “evidência” desta superioridade.

Uma outra visão teórica apresentada por Lúcia Amâncio (1994), que serviu para mostrar a inferioridade feminina consiste na *hipótese da variabilidade do sexo masculino*. Esta teoria ganha expressão com a constatação de que as mulheres não se encontravam entre os génios e as figuras destacadas da sociedade. Contudo, esta hipótese foi criticada nos seus fundamentos estatísticos por Karl Pearson, visto que se baseava em comparações entre os sexos nos extremos das distribuições estatísticas e não em comparações entre os dois sexos em volta da média.

Quer as teorias da diferenciação biológica quer a teoria da variabilidade do sexo masculino supostamente fundamentavam a falta de capacidades intelectuais do sexo feminino. Por outro lado, a constatação da diferenciação hormonal serviu para explicar a instabilidade emocional feminina e a agressividade masculina, da mesma forma, que a programação biológica para a maternidade explicaria a afectividade e passividade do temperamento feminino.

Mas, seguindo o pressuposto das diferenças biológicas enquanto factor explicativo das diferenças de comportamento e personalidades-tipo femininas e masculinas, impõe-se a pertinente questão levantada por Jane Flax (2008), que se prende com a análise da própria diversidade biológica. De acordo com esta autora, as diferenças físicas entre machos e fêmeas humanas não são tão significativas como as semelhanças entre eles. De facto, homens e mulheres, apesar de diferentes, são também biologicamente muito semelhantes. Ora, de acordo com a autora referida, este facto exige a reflexão em torno da complexa forma como as diferenças anatómicas entre seres humanos masculinos e femininos, assumem tamanha relevância naquilo que sentimos

de nós próprios enquanto pessoas, já que parecemos esquecer as nossas inúmeras semelhanças enquanto homens ou mulheres.

Ainda a respeito das diferenças entre homens e mulheres, Jane Flax (2008) chama a atenção para a inevitabilidade e para a complementaridade biológica dessa diferença, referindo que “estas diferenças anatómicas parecem estar primeiramente situadas, ou são a consequência da contribuição diferenciada de homens e mulheres para uma necessidade biológica comum – a reprodução física da nossa espécie” (Flax, 2008, p. 115). Nesta perspectiva, as diferenças anatómicas são, do ponto de vista biológico, um ganho para a espécie, já que os diferentes são necessários e fundamentais, tendo cada um dos diferentes, um papel igualmente importante na reprodução da espécie, o que não justifica qualquer inferioridade ou subordinação da mulher. De acordo com este ponto de vista, as diferenças biológicas entre homens e mulheres deveriam legitimar a igualdade na diferença (equidade) e não a subordinação de um deles ao outro, uma vez que, a diferença, em si mesma, é uma mais-valia biológica.

Mas as diferenças entre homens e mulheres têm sido abordadas por outras áreas do conhecimento e, neste sentido, abordaremos de seguida a leitura psicanalítica destas questões.

### **3. As diferenças de género na perspectiva psicanalítica: contributos e limitações**

A questão da diferenciação entre homens e mulheres tem sido abordada por diferentes perspectivas psicanalíticas. Faremos, agora, menção à psicanálise freudiana, referindo com são descritas, interpretadas e explicadas as diferenças de género. Com efeito, Diane Ruble e Carol Martin (1998, citadas por Vieira, 2006), afirmam que a psicanálise é a mais antiga perspectiva psicológica a adiantar uma explicação para a formação do género. Contudo, chamamos a atenção para o papel fundamental que as diferenças anatómicas entre homens e mulheres têm no processo de desenvolvimento de

género, nestas perspectivas<sup>20</sup>. De acordo com Sigmund Freud, o desenvolvimento de género sustenta-se em mecanismos biológicos que são, naturalmente, inatos. Por esta razão, há nesta visão uma aceitação prévia do papel determinante das diferenças anatómicas no comportamento social.

A psicanálise freudiana apresenta toda a sua teoria do desenvolvimento humano centrada na estrutura edipiana do inconsciente, propondo que as posições do pai, da mãe, do filho e da filha determinam um “longo périplo através do qual cada um aprende a assumir a sua realidade sexuada, ou a resignar-se a ela, se se trata da rapariga” (Collin, 1995, p. 320). Neste sentido, a posição relativa de cada elemento da família está ligada à configuração morfológica de cada sexo.

Tudo começa com o reconhecimento das diferenças anatómicas, com o complexo de Édipo, e passa pela identificação da criança com o progenitor do mesmo sexo e termina com a adopção de comportamentos típicos de género.

Na tentativa de explicar o masculino e o feminino e a sua inter-relação, Sigmund Freud (s/d) salienta o *grande enigma*<sup>21</sup> que o feminino encerra, acrescentando que, mesmo após trinta anos de estudo permanece a questão *o que quer a mulher?* (citado por Ferreira dos Santos, 2005, p. 84).

Assim, Sigmund Freud, trata sobretudo o masculino, pressupondo a existência de um paralelo entre os dois sexos. Assim, são abordados aspectos do desenvolvimento do menino e do homem, assumindo que algo de semelhante se passaria no desenvolvimento das meninas e mulheres. É, neste sentido, que Laura Ferreira dos Santos (2005) afirma que “de acordo com o próprio Freud, há uma denominada *pré-história* da mulher, correspondente a um período de intensa ligação à mãe. Porém nesta sua *pré-história*, a mulher não foi do sexo feminino, mas masculino” (p. 84).

---

<sup>20</sup> A teoria psicanalítica do desenvolvimento humano dá um ênfase primordial às diferenças anatómicas entre homens e mulheres, propondo especificidades de desenvolvimento para meninos e meninas em função das suas características anatómicas. Por exemplo, toda a estrutura edipiana pressupõe a influência das diferenças biológicas na forma como os meninos se desenvolvem, justificando a sua ligação, inicial, privilegiada com a mãe (que representa o afecto e o cuidar) e, posteriormente, a identificação com o pai como representante do interdito social (através da proibição do incesto). Verifica-se, desta forma, uma clara identificação do amor com o feminino e do poder com o masculino. Poderíamos identificar outros aspectos da teoria claramente androcêntricos como, por exemplo, a referência constante à mulher como um ser que se sente incompleto em consequência de nunca ter tido um falo e de sempre o ter desejado, o que lhe confere um certo neuroticismo resultante do constante complexo de castração.

<sup>21</sup> De acordo com Maryse Jaspard (2005), a própria referência de Sigmund Freud à sexualidade feminina como “continente negro”, revela os interditos sociais mais presentes na sexualidade feminina em comparação com a masculina.

Deste modo, nesta primeira fase da vida, as meninas, na sua relação preferencial com a mãe (progenitor do mesmo sexo) não são, de facto, do género feminino, atingindo apenas a feminilidade quando elegem o pai (progenitor do sexo oposto) como alvo do seu interesse. Com os meninos o processo de construção da identidade de género iniciar-se-ia logo após o nascimento, uma vez que, nesse momento, a relação privilegiada se estabelece logo com a mãe (progenitor do sexo oposto). Esta perspectiva reforça a ideia de oposição na construção da identidade de género, ou seja, dos processos de relação preferencial das crianças com os progenitores do sexo oposto, o que representa que para as meninas este processo é mais tardio do que acontece com as crianças do sexo masculino.

De fundamental importância para a construção de identidade, o complexo de Édipo caracteriza-se pelos desejos incestuosos pelo progenitor do sexo oposto e consequente rivalidade com o progenitor do mesmo sexo e traduz a emergência biológica da sexualidade (comum a todas as crianças independentemente do sexo).

De acordo com as teorias psicanalíticas, este processo verifica-se para ambos os sexos, mas a sua resolução tem implicações distintas para os meninos e para as meninas, principalmente no que toca ao processo de identificação com o progenitor do mesmo sexo. Tratando-se, no caso dos rapazes, de uma identificação positiva com o progenitor do mesmo sexo, e no caso das raparigas como um processo de identificação negativa com a mãe.

Na teoria freudiana, antes da fase fálica a menina não se distingue grandemente do menino. Esta semelhança proposta por Sigmund Freud justifica-se pelo carácter activo do comportamento da menina em relação à mãe, em tudo semelhante ao comportamento do menino. Esta aproximação dos comportamentos das meninas e dos meninos tende a desaparecer, tomando a menina uma posição dita *feminina*. O carácter activo do comportamento, está associado à masculinidade, sendo que à feminilidade se associa a passividade, pelo que Sigmund Freud adianta que nas primeiras fases de desenvolvimento, caracterizadas pela actividade da criança (independentemente do seu sexo) não se pode falar de feminilidade (Freud, s/d, citado por Vieira, 2006).

Na obra *Novas Lições*, Sigmund Freud (s/d) reconhece que a diferenciação entre homens e mulheres em idade adulta é incontornável, acrescentando que na presença de uma mulher sempre sentiu como se “a difícil evolução para a feminilidade tivesse

esgotado as possibilidades da pessoa” (Freud, s/d, citado por Ferreira dos Santos, 2005, p. 85). Nesta afirmação é bem visível que, para Sigmund Freud, uma mulher ao assumir a sua feminilidade terá que, de alguma forma, se anular como pessoa, como se a sua feminilidade fosse incompatível com a realização do seu potencial humano.

De acordo com Laura Ferreira dos Santos (2005), também na *Moral Sexual Cultural e Nervosismo Moderno*, de 1908, Sigmund Freud explicava a indubitável inferioridade intelectual das mulheres dizendo que, para vencer a repressão sexual que sobre elas se abatia, tinham primeiro e forçosamente que as inibir intelectualmente, isto é, que as *encurtar*<sup>22</sup>. Assim, e mais uma vez, se pode observar que todo o processo de socialização das mulheres, que se baseava numa forte repressão sexual, só teria sucesso se, num primeiro momento fosse eficaz o processo de diminuição intelectual da própria mulher. Deste modo, Sigmund Freud, acaba por legitimar a inevitabilidade da inferioridade da mulher em relação ao homem, justificando-a como resultado das diferenças anatómicas que conduziriam a um processo de socialização que remete a mulher para um plano inferior em relação ao homem.

Como podemos verificar, o feminino é definido negativamente na comparação com o masculino o que acabará por determinar uma forma negativa de assunção da identidade feminina, uma vez que se considera que “tornar-se mulher é aceitar não ser homem” (Collin, 1995, p. 320). Françoise Collin afirma, ainda, que Sigmund Freud utiliza as noções de masculinidade e de feminilidade<sup>23</sup> na sua obra sem as definir, adiantando, contudo, que o seu entendimento envolve outros factores para além dos fisiológicos.

Para concluir, sublinhamos que Sigmund Freud propõe um modelo em que a diferença entre o masculino e o feminino é apresentada como uma diferença qualitativa entre homens e mulheres. Outro aspecto a salientar é a referência aos papéis sexuais associados à morfologia dos sexos, em que a estrutura edipiana se apresenta como invariante cultural e portanto tributária dessa diferenciação biológica e cultural penalizadora da feminilidade.

---

<sup>22</sup> A este respeito ver o artigo *Do feminino em Freud, ou da mulher como ser ‘encurtado’*, de Laura Ferreira dos Santos (Ferreira dos Santos, 2000), apresentado na 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação, que decorreu de 6 a 8 de Maio de 1998, no Porto.

<sup>23</sup> A citação que a seguir se apresenta ilustra esta indefinição conceptual, “O que constitui a masculinidade e a feminilidade é um carácter desconhecido que a anatomia não pode captar” (Freud, citado por Collin, 1995, p. 322).

A psicanálise freudiana foi bastante criticada, sobretudo pelas feministas da segunda vaga<sup>24</sup> que afirmam que a teoria freudiana sobre a identidade sexual se tornou um meio de reforçar o discurso do patriarcado sobre a legitimação da desigualdade valorativa de género.

O diálogo crítico entre o feminismo e a psicanálise iniciou-se com Simone de Beauvoir (1949), na sua obra *O Segundo Sexo*, e por Betty Friedan (1963), em *The Feminine Mystique*. Estas duas obras contestaram o facto de a psicanálise definir a mulher como inferior ao homem<sup>25</sup> e de toda a tentativa de definição da mulher ou de feminino se fazer, sempre em relação ao homem (Macedo e Amaral, 2005b). As obras referidas iniciam uma contestação à forma como a psicanálise interpreta a diferenciação entre homens e mulheres, frisando o carácter social da construção da feminilidade enquanto factor de desigualdade. A psicanálise freudiana tem sido também apresentada como androcêntrica, uma vez que parte da desigualdade valorativa entre homens e mulheres e perpétua esta visão desigual que fundamenta mitos e convicções que relegam a mulher para o contexto familiar e, simultaneamente, lhe atribuem características negativas, como a passividade ou a sua menor capacidade intelectual.

Em 1974, Juliet Mitchell contra-argumenta as críticas das feministas à psicanálise afirmando que a rejeição de Sigmund Freud pode constituir um importante obstáculo para a compreensão da opressão das mulheres.

Entretanto começam, também, a surgir algumas abordagens que tentam conciliar a psicanálise com as perspectivas feministas. E, neste sentido, a psicanálise feminista desenvolve-se em duas direcções distintas: a escola francófona<sup>26</sup>, profundamente influenciada pelo pensamento lacaniano e a escola anglo-americana<sup>27</sup>, marcada pela teoria das relações de objecto.

A escola anglo-americana debruça-se sobre o desenvolvimento do sujeito, quer a nível moral, quer a nível dos comportamentos de homens e mulheres, enquanto a escola francesa se baseia na leitura estruturalista e pós-estruturalista de Sigmund Freud, em

---

<sup>24</sup> O conceito de feminismo de segunda vaga é clarificado no ponto *O Conceito de género*, deste trabalho.

<sup>25</sup> A este respeito, Freud escreveu que no seu processo de desenvolvimento a mulher “desenvolve como uma cicatriz, uma sensação de inferioridade” (Freud, 1991, p.407, citado por Macedo e Amaral, 2005b, p. 157).

<sup>26</sup> A escola francófona é representada por investigadoras como, por exemplo, Hélène Cixous (1976), Luce Irigaray (1985) e Julia Kristeva (1989).

<sup>27</sup> Como exemplo da escola anglo-americana, referimos os trabalhos de Claire Kahane (1992) e Nancy Chodorow (1978).

termos de teoria da linguagem. Assim, a escola anglo-americana, através da teoria da relação de objecto, focaliza a sua atenção na influência da experiência real da criança na construção da sua identidade de género, através daquilo que vê, ouve e experiencia. Por seu lado, a escola francófona, privilegiando uma abordagem pós-estruturalista, dá ênfase à centralidade da linguagem<sup>28</sup> na comunicação, interpretação e representação do género.

Outra diferença matricial entre estas duas escolas de pensamento é a forma como conceptualizam o inconsciente que, para as teorias das relações de objecto, é susceptível de entendimento pelo consciente, enquanto para Jacques Lacan e seus/suas seguidores/as, o inconsciente é um factor crítico na construção do sujeito; é o lugar da divisão sexual e, por essa razão, de constante instabilidade do sujeito gendricado<sup>29</sup> (Scott, 2005).

É neste sentido que Joan Scott afirma que “ambas as escolas abordam os processos pelos quais a identidade de género é criada; ambas se debruçam sobre os primeiros estádios do desenvolvimento infantil na busca de indicadores de formação da identidade de género” (Scott, 2005, p. 59).

Um outro aspecto comum a estas duas perspectivas é a centralidade da figura materna na sua relação com a criança, nos primeiros períodos de desenvolvimento do sujeito. Esta característica oferece, de alguma forma, oferece uma alternativa ao paradigma do Complexo de Édipo, que focalizava a figura paterna como central para o desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito à teoria do objecto relacional.

A psicanálise pós-freudiana, nomeadamente a “escola inglesa aprofunda o estatuto da feminilidade, considerando-a não como uma formação secundária, atingida por vias indirectas, mas que comporta desde a origem da vida, uma especificidade” (Collin, 1995, p. 322). Nesta perspectiva, verificamos uma tendência para um *dualismo originário dos sexos*, esta diferenciação originária restitui ao feminino uma especificidade própria, paralela à do masculino, “ser mulher já não é ser um homem

---

<sup>28</sup>Na perspectiva pós-estruturalista, a linguagem é constituída por sistemas de significado, ordens simbólicas, anteriores ao domínio da fala, da leitura e da escrita. Assim, mesmo antes da criança falar já é marcada pela linguagem e, portanto, está marcada pelo género sempre presente na linguagem.

<sup>29</sup>O conceito *gendricado* designa algo que é relativo ao género ou marcado por atributos de género. Por exemplo, Pedro Vasconcelos (2002) refere o conceito para designar as redes de apoio familiar estruturadas por processos de diferenciação de género. Por seu lado, Sofia Aboim (2006 a) utiliza o conceito para ilustrar a forma como é interpretada a complementaridade nas conjugalidades em que os papéis de género se encontram muito diferenciados ou na forma como são distribuídos os papéis e tarefas no interior das famílias (2006 b).

falhado, mas ser diferente” (Collin, 1995, p. 322). Podemos verificar que a feminilidade é afirmada, em si mesma, e a partir da referência feminina e, nesta óptica, a formação identitária da filha depende da sua relação com a mãe e é nessa relação que a identidade feminina se vai, progressivamente, construindo.

Como referimos anteriormente, também na escola francófona a centralidade da psicanálise feminista é posta na relação pré-edipiana da criança com a mãe. No entanto, algumas feministas aceitam o falocentrismo lacaniano, uma vez que ilustra a forma como o masculino e o feminino se constroem no sistema patriarcal. Por seu lado, outras feministas argumentam que a proposta de Jacques Lacan não só põe a descoberto a lei fálica, como também revela a fragilidade da identidade psíquica e a mobilidade do desejo, o que evidencia a ficcionalidade das definições de gênero. Nesta óptica, *mulher* é, segundo Jacques Lacan, um efeito da fantasia fálica, representando, portanto, um hiato na ordem falocêntrica da linguagem (Macedo e Amaral, 2005b, p.158).

Podemos referir que Jacques Lacan liberta (ainda mais) os conceitos de feminilidade e de masculinidade da sua referência anatómica. Com efeito, “a referência não é o pénis como órgão, mas o Falo, significante comum aos dois sexos, ambos submetidos à prova da castração, ainda que sob formas diversas” (Collin, 1995, p. 323). Neste sentido, verifica-se, segundo a autora referida, uma passagem do nível biológico para o simbólico, “são assim mantidos o monismo do significante e o dimorfismo dos sexos, mas atenua-se o privilégio que no edifício freudiano, ou numa primeira abordagem deste, o sexo masculino detinha relativamente ao feminino” (*idem*).

Um outro aspecto comum entre as perspectivas em análise é a relativa subvalorização da diferença sexual na relação com a mãe.

Para colmatar esta limitação da psicanálise pós-freudiana, Nancy Chodorow (1978), na sua obra *Psychoanalysis and Sociology of Gender*, dá ênfase à importância da diferença sexual na construção das identidades masculina e feminina. De acordo com esta autora, o gênero é formado no interior da psicodinâmica familiar e, em particular, dentro das *relações objecto* que a criança forma com a mãe. Nesta perspectiva, os rapazes formam a identidade masculina em contraposição à mãe, e as raparigas definem-se mais facilmente em relação com outros, desenvolvendo “características como a sensibilidade, a compaixão ou a empatia” (Friedman, 1993, citada por Vieira, 2006).



Um outro aspecto que caracteriza o pensamento de Nancy Chodorow (1978) é a contestação de que a anatomia marca o destino dos indivíduos, pondo a ênfase nas relações que as crianças (meninos e meninas) estabelecem com os seus progenitores, e na forma como estes permitem e incentivam, ou não, os comportamentos progressivamente mais autónomos.

Apesar da diversidade de perspectivas apresentadas podemos concluir que, em qualquer das propostas teóricas referidas, o modelo de desenvolvimento humano sugerido pela(s) psicanálise(s), reforça a visão dual dos seres, apresentando o masculino e feminino como identidades opostas.

Ainda nas perspectivas duais das diferenças de género, abordaremos de seguida a análise psicométrica das diferenças entre homens e mulheres, inserida num paradigma de cariz fortemente positivista da construção do conhecimento científico.

#### **4. As diferenças de género na perspectiva da psicométrica: tentativas de quantificar a diferença**

O desenvolvimento da psicometria trouxe ao estudo das questões de género o reavivar do interesse sobre as diferenças entre sexos, que passaram a ser analisadas através da utilização de testes psicométricos. Através destes testes pretendia-se avaliar e comparar os resultados obtidos por homens e mulheres, em instrumentos construídos para avaliar constructos tão diversos como inteligência, diferentes aptidões, interesses e personalidades-tipo.

A este respeito, Lúcia Amâncio (1994) salienta que o investimento na comparação entre os resultados médios de homens e mulheres alcançados em testes de inteligência, demonstraram que a variação entre indivíduos do mesmo sexo acabava por ser maior do que a variação entre indivíduos de sexo diferente. Neste sentido, acrescenta que, apesar da crescente contestação teórica a estas perspectivas, elas estão absolutamente enraizadas no senso comum, justificando expectativas sociais e pessoais sobre o comportamento e as características associadas ao género.

Para além da inteligência, outros constructos foram também analisados pelas perspectivas psicométricas, sempre com o objectivo de identificar a natureza e a amplitude das diferenças entre homens e mulheres, e classificar as características masculinas e femininas, de forma a avaliar, através de instrumentos psicométricos, o nível de masculinidade/feminilidade de cada pessoa. Neste sentido, referimos, a título de exemplo, o inventário de masculinidade/feminilidade (*Interest Analysis Test*) de Lewis Terman e Catharine Miles que, em 1936, pretendiam avaliar possíveis incongruências entre o sexo biológico e o sexo psicológico. O objectivo desta avaliação era prever o ajustamento conjugal e detectar comportamentos homossexuais (Saavedra, 2005, p. 37). Assim, partia-se do pressuposto de que poderia haver um certo desfasamento entre o sexo biológico e os comportamentos que podiam ser mais femininos ou masculinos. Contudo, estava sempre presente a elaboração de um juízo de valor acerca do ajustamento do comportamento manifestado ao sexo biológico do sujeito.

Como suporte deste instrumento de avaliação está o constructo unidimensional de masculinidade-feminilidade, em que estes pólos são opostos e se excluem mutuamente, como já foi dito atrás. O modelo proposto por Lewis Terman e Catharine Miles (1936) fundamentou, durante mais de um quarto de século, a concepção de que “as características dos homens e das mulheres se distribuíam ao longo de um contínuo” (Vieira, 2006, p. 33). Assim, o resultado obtido por um indivíduo, no teste M-F, colocá-lo-ia numa posição determinada neste contínuo.

De acordo com Gabrielle Poeschl, Cláudia Múrias e Raquel Ribeiro (2003), o questionário de Lewis Terman e Catharine Miles (1936) foi construído de forma análoga a certos testes de inteligência, com questões de escolha múltipla que não permitiam que as características masculinas e femininas coexistam no mesmo indivíduo, uma vez que, ao seleccionar uma das respostas possíveis, os sujeitos posicionam-se apenas num dos extremos do contínuo masculino-feminino, já que o instrumento não permitia a escolha simultânea de diferentes possibilidades de resposta. Logo, o resultado estaria, de certa forma, pré-determinado. Um outro aspecto referido por estas autoras é que “o questionário exagera as diferenças e minimiza as semelhanças” (Poeschl, Múrias e Ribeiro, 2003, p. 215).

Uma outra direcção dos estudos de género é a análise e comparação dos interesses masculinos e femininos. Nesta perspectiva, destacamos os estudos de Edward Strong (1936, 1946), que se debruçaram sobre os interesses vocacionais, com o objectivo de aumentar a eficácia da formação e de orientação vocacional de jovens de ambos os sexos. A utilização da *Escala de masculinidade-feminilidade dos interesses vocacionais* demonstrou que existia uma correlação muito forte entre os interesses de mulheres e de homens, no entanto, continuou a ser visto como anormal que os interesses profissionais femininos fossem escolhidos por homens e que as mulheres fizessem opções de carreira que correspondessem a interesses profissionais masculinos.

A estes modelos de interpretação das diferenças entre homens e mulheres estava subjacente o modelo da congruência, que considerava essencial a coerência entre orientação de papéis sexuais e o sexo do indivíduo, como preditora, de bem-estar psicológico (Saavedra, 2005, p. 40).

Mas, no início dos anos 70, do século XX, começa a notar-se uma crescente contestação do conceito psicológico de género e, sobretudo, das técnicas utilizadas para o avaliar. Começa, então, a ser questionada a validade das escalas masculinidade-feminilidade, põe-se em causa também a identificação da masculinidade aos homens e da feminilidade às mulheres. Ou seja, começa a questionar-se a validade do referido modelo da congruência, por ser redutor dos comportamentos e opções individuais de ambos os sexos.

Esta contestação era, naturalmente, tributária de mudanças sociais que caracterizavam a época em que surgiram. Nesta altura verifica-se um aumento do número de mulheres que entraram no mercado de trabalho e que ocupavam papéis sociais que, tradicionalmente, estavam associados à masculinidade. Por outro lado, cresceu a afirmação dos movimentos feministas e da chamada de atenção para a subjugação da mulher pelo poder masculino.

Neste contexto de mudança, prosseguem os estudos sobre a masculinidade e a feminilidade e o trabalho de Anne Constantinople (1973), já atrás mencionado, é bastante interessante, uma vez que tenta corrigir a lacuna apontada aos trabalhos de Lewis Terman e Catharine Miles (1936), procurando aprofundar os conceitos de masculinidade e de feminilidade. Esta autora publicou, em 1973, uma revisão dos

instrumentos que pretendiam avaliar a masculinidade e a feminilidade, do que resultou a apresentação de diversas fragilidades das investigações empíricas anteriores. A primeira fragilidade apontada por Anne Constantinople (1973) foi a falta de rigor na apresentação dos conceitos referidos, uma vez que se partia do pressuposto de que as características que diferenciavam homens e mulheres eram susceptíveis de ser avaliadas através de testes psicométricos. Um outro aspecto questionado pela autora é a visão unidimensional do constructo masculinidade-feminilidade que, como já referimos anteriormente, pressupõe que a masculinidade se opõe à feminilidade (Vieira, 2006, p. 33).

Na sequência dos trabalhos de Anne Constantinople (1973), Sandra Bem (1974) propõe o modelo da androginia. Este modelo, como já referimos anteriormente, apresenta uma visão de masculinidade e de feminilidade já não como dois pólos opostos e antagónicos, mas como uma constelação de características masculinas ou femininas que podem coexistir no mesmo indivíduo, sem que isso constitua um problema para o seu bem-estar psicológico ou ajustamento social<sup>30</sup>. Antes pelo contrário, sempre que um sujeito (homem ou mulher) tivesse, simultaneamente, características positivas associadas ao masculino e características positivas associadas ao feminino isso traduzir-se-ia, na sua vida quotidiana, numa vantagem em termos de maior capacidade de se adaptar mais facilmente a diferentes contextos, situações e exigências sociais (Amâncio, 2001).

A hipótese central do modelo de Sandra Bem estava relacionada com a vantagem pessoal para os indivíduos que possuíssem características positivas masculinas e femininas concomitantemente. Esta hipótese veio a ser contestada por Fabio Lorenzi-Cioldi (1994), entre outros autores, que revelou que, utilizando os instrumentos de análise propostos por Sandra Bem, se encontravam mais homens andróginos do que mulheres e que também os homens (masculinos ou andróginos) manifestavam melhores índices de adaptação a uma maior diversidade de situações do que as mulheres. Esta análise aponta para o facto de a androginia acabar por parecer privilegiar o sexo masculino o que se revela contrário à sua pretensão inicial (Amâncio,

---

<sup>30</sup> Neste enquadramento, características dos sujeitos seriam susceptíveis de serem avaliadas através de um Inventário (Bem Sex Role Inventory-BSRI) que media simultaneamente masculinidade e feminilidade, como variáveis independentes e ortogonais.

2001). Mas, como se disse atrás, o modelo da androginia acabou por ser abandonado no seguimento das críticas que lhe foram apresentadas.

Também os estudos levados a cabo por Janet Spence (Spence e Helmreich, 1978; Edwards e Spence 1987; Spence, 1987) mostraram que, utilizando o *Bem Sex Roles Inventory*, se verifica “a ausência de correlações significativas entre a pontuação nestes instrumentos, que medem atributos de personalidade associados à instrumentalidade e à expressividade, e outros indicadores relativos ao género, como o sexismo das atitudes expressas, ou os comportamentos exibidos” (Vieira, 2003, p.79).

Estas investigações e outras posteriores, como por exemplo as de Margaret Signorella (1999), puseram em causa a falta de suporte empírico da teoria de Sandra Bem.

No entanto, o Modelo de Sandra Bem e mais especificamente a importação para a psicologia do conceito de androginia, constituiu um marco na forma como a masculinidade e a feminilidade são conceptualizados, uma vez que, a partir dele se põe em causa a oposição dual entre o masculino e o feminino.

Na tentativa de continuar o percurso pelas diferentes leituras das diferenças de género abordaremos, seguidamente, algumas perspectivas sociológicas.

## **5. A leitura sociológica das diferenças de género: os papéis sociais na génese da diferença**

Na sociologia de orientação funcionalista<sup>31</sup> e estruturalista<sup>32</sup> encontramos um padrão de diferenciação entre homens e mulheres que explica e justifica uma certa subordinação do feminino ao masculino. De acordo com Lúcia Amâncio (1994), a teoria

---

<sup>31</sup> De acordo com Gérard Durozoi e André Russel (2000) o funcionalismo é uma perspectiva teórica, segundo a qual o sentido de um facto cultural só pode aparecer quando se examinam as relações funcionais com o conjunto dos outros factos sociais. No mesmo sentido Alain Birou (1988) refere que esta perspectiva teórica explica os elementos pela unidade do conjunto que é a unidade funcional que os coordena e finaliza, dando conta do seu dinamismo e do jogo inerente ao seu funcionamento no exercício das suas funções.

<sup>32</sup> Na perspectiva de Ferrater Mora (1989) a estrutura designa um conjunto solidário de elementos, cujas partes são funções umas das outras. Os componentes de uma estrutura estão inter-relacionados com os restantes e com a totalidade. De acordo com Alain Birou (1988) o estruturalismo designa um conjunto de correntes de pensamento, em particular no âmbito das ciências sociais, que têm como denominador comum o recurso à noção de estrutura para explicar a realidade a todos os seus níveis, Alain Birou (1988) refere os trabalhos de Talcott Parsons como um exemplo de utilização do método estruturo-funcional, uma vez que concebe o sistema social como uma relação permanente entre a estrutura e a função.

de Talcott Parsons (1955), sobre a estrutura familiar e a socialização dos papéis sexuais, fundamenta as diferenças nos perfis de personalidade de homens e mulheres e a desejabilidade social dos seus respectivos comportamentos sociais.

Talcott Parsons (1955) analisa a família como um grupo equivalente aos pequenos grupos<sup>33</sup> e, neste sentido, defende que, na família, como em qualquer outro pequeno grupo, os objectivos fundamentais são a subsistência do grupo e a manutenção do seu equilíbrio interno. Associa-se, assim, à figura paterna o primeiro objectivo ligado ao trabalho para prover a subsistência da família, ou seja, a liderança instrumental, e à figura materna o bem-estar da família, a manutenção da estrutura familiar equilibrada, assegurando o desenvolvimento de personalidades saudáveis no seio da família, ou seja, à figura materna cabe a liderança expressiva.

Deste modo, as figuras, materna e paterna, teriam funções distintas dentro da estrutura familiar, as quais asseguram o equilíbrio da própria família e da sociedade em geral. Assim, a cada um dos progenitores caberia assegurar papéis diferenciados, em função do sexo, e complementares na família, o que se repercutiria na internalização de modelos sociais de comportamento considerados como apropriados ao masculino ou ao feminino (Amâncio, 1994).

Na mesma linha de análise, Conceição Nogueira (2001a) afirma que é “a divisão das tarefas na família a componente sociológica desta teoria” (p. 180) e desta forma são os domínios da esfera pública e da esfera privada que separam os papéis sexuais e que produzem os temperamentos masculinos e femininos, e todo este processo da (e na) interiorização dos papéis sexuais reproduz-se no processo de socialização.

Talcott Parsons (1955) analisa este processo integrando a psicologia do desenvolvimento e a teoria de Sigmund Freud, sobre o desenvolvimento da sexualidade, concluindo que o modelo de autoridade é, para ambos os sexos, a figura paterna, através da qual são internalizados os valores universais. Outra das conclusões apresentadas por Talcott Parsons é que a figura paterna orienta a ruptura na relação entre mãe e filho para que este desenvolva a sua identidade masculina, sendo esta ruptura apenas necessária no caso dos rapazes. Acrescenta, ainda, que a figura masculina constitui um modelo difuso

---

<sup>33</sup> Considera-se aqui a teoria de Robert Bales (1955), da Psicologia Social, sobre a interacção em pequenos grupos, em que se mostra a importância da diferenciação funcional dentro do grupo. Assim, dentro dos grupos é usual e desejável a diferenciação entre liderança instrumental e liderança expressiva. A instrumentalidade caracterizava-se por uma orientação para a realização de um objectivo e pela manipulação do meio; a expressividade por uma preocupação com a harmonia do grupo e pelo relacionamento entre os membros desse mesmo grupo (Saavedra, 2005, p. 38).

porque desempenha mais do que um papel. Logo, o desenvolvimento da identidade com o papel social adequado, no caso dos rapazes, está associado à afirmação do simbólico masculino nas actividades lúdicas e à diferenciação em relação ao sexo oposto (Amâncio, 1994, p. 22).

Este modelo da socialização da diferenciação sexual e dos papéis sexuais marcará a investigação, na área da psicologia social, sobre as diferenças entre os sexos a partir dos anos 60 do século XX.

Mais recentemente, Françoise Héritier (1998) apresenta uma leitura da diferença valorativa de género, de base estruturalista, que justifica a desigualdade de género como uma invariável cultural. Defendendo que o género é uma construção social, um “artefacto de ordem geral baseado na repartição sexual das tarefas, a qual, com a proibição do incesto/obrigação exogâmica<sup>34</sup> e a instauração de uma forma reconhecida de união, constitui um dos três pilares da família e da sociedade” (p. 20). Simultaneamente, acrescenta que esta diferença valorativa deve ser vista “como artefacto de ordem particular resultante de uma série de manipulações simbólicas e concretas sobre os indivíduos. Esta segunda construção reforça a primeira” (p. 20).

De acordo com a mesma autora, a razão pela qual a valência diferencial dos sexos parece ter-se imposto de maneira universal, tal como a proibição do incesto, assenta no facto de que resulta das mesmas necessidades. Ou seja, trata-se de construir o social e as regras que lhe permitam funcionar. Esta perspectiva, fortemente funcionalista, é consubstanciada pela constatação do carácter universal da proibição do incesto, da repartição sexual das tarefas, da existência de uma forma reconhecida de união sexual e da valência diferencial dos sexos, que são apresentados como os pilares da organização da família e da sociedade<sup>35</sup>.

Como podemos verificar, os pilares da organização da família e da sociedade acabam por representar formas de relação hierárquica entre o masculino e o feminino.

Nesta perspectiva, mesmo que as mulheres acedam, cada vez mais, às tarefas masculinas, há sempre um mais longe, mais à frente, um domínio reservado ao

---

<sup>34</sup> Exogamia: casamento entre membros de diferentes grupos.

<sup>35</sup> Os três primeiros pilares da organização social foram apresentados pelo estruturalista Claude Lévi-Strauss (1971); a proibição do incesto, a repartição sexual das tarefas e o reconhecimento de uma forma de união sexual. Enquanto o quarto é acrescentado por Héritier (1998); a valência diferencial dos sexos.

masculino, no clube muito selecto da política, da religião, das responsabilidades empresariais, entre outras, que continuarão a ser domínios do masculino.

São estes dados que estão na origem das categorias cognitivas (operações de classificação, oposição, qualificação, hierarquização) utilizadas para interpretar e explicar as diferenças de género. Trata-se de grelhas onde o masculino e o feminino se encontram fechados. Estas categorias cognitivas, qualquer que seja o seu conteúdo em cada altura, são extremamente duradouras, pois são transmissíveis, inculcadas muito cedo pela educação e pelo ambiente cultural e alteradas por todas as mensagens e sinais explícitos e implícitos do quotidiano (Héritier, 1998). Assim, o funcionamento destes mecanismos explica uma certa reprodução da assimetria entre o feminino e o masculino que se mantém, apesar das progressivas conquistas das mulheres.

Nas perspectivas sociológicas destacamos também as análises que fundamentam a diferença de género com base quer na divisão social do trabalho, quer na veiculação dos estereótipos que lhes estão associados.

Dos estudos acerca dos estereótipos de género, destacamos os trabalhos de Alice Eagly (1987) que, segundo Luísa Saavedra (2005), demonstram que as diferenças sexuais e os estereótipos de género se justificam na (e através da) divisão social do trabalho.

De acordo com este modelo, a divisão sexual do trabalho conduz a expectativas e crenças sobre as actividades mais ajustadas a homens e a mulheres. Neste sentido, Alice Eagly (1987) apresenta a teoria do papel social. A tese fundamental desta teoria é, como já referimos, que as diferenças sexuais são um produto dos papéis sociais, não apenas em virtude da sua influência na infância, mas ao longo de toda a vida, uma vez que os papéis sociais regulam sobretudo os comportamentos e características inerentes à vida adulta.

Assim, seriam as expectativas sociais acerca dos homens e mulheres que acabariam por levar as pessoas a, de alguma forma, desenvolverem competências e crenças que consolidariam as expectativas iniciais acerca dessas diferenças, contribuindo para a interpretação e para o *desempenho* do género em conformidade com o esperado, o que acabaria por constituir o modelo de género para as gerações futuras.

Como pudemos constatar, nas perspectivas sociológicas da análise dos comportamentos e características de mulheres e homens, o foco da observação continua



a valorizar as diferenças entre o masculino e o feminino. Apresentam-se justificações para as diferenças, que remetem para um afastamento progressivo das fundamentações anatómicas, valorizando aspectos sócio-culturais decorrentes das lógicas da organização social. No entanto, estas perspectivas, por analisarem as diferenças entre homens e mulheres, relegam para segundo plano a análise das diferenças intra categoria social. Neste enquadramento, homens e mulheres são vistos como categorias sociais distintos, esquecendo que dentro de cada *categoria* existem diferenças que são muito relevantes quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista das experiências quotidianas de ser mulher ou homem.

Partindo destes pressupostos, abordaremos, seguidamente, a crítica às perspectivas duais de análise das diferenças entre mulheres e homens, com o objectivo de clarificar e justificar as razões da insuficiência de analisar as categorias sociais de homens e mulheres como opostos, como radicalmente diferentes, quando na verdade, não o são.

## **6. Da insuficiência da dualidade para a análise do género**

As perspectivas teóricas anteriormente apresentadas propõem leituras bastante diversas para as diferenças entre homens e mulheres. No entanto, todas elas participam numa visão dual do masculino e do feminino. Podemos referir as reflexões acerca da dualidade no pensamento ocidental e, através desta postura filosófica (e epistemológica), justificar a lógica dual da interpretação das diferenças de género.

Se esta perspectiva dualista continua presente nos dias de hoje, a verdade é que a sua origem remonta à antiguidade clássica (que marca profundamente o pensamento ocidental), nomeadamente através do pensamento de Platão e Aristóteles (Ferreira, 2005a) que continuam a influenciar debates acerca da igualdade e da diferença entre homens e mulheres<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> A influência de Platão e de Aristóteles continuam a influenciar posicionamentos teóricos tão distintos como a androginia, a bipolaridade/complementaridade e a diferença. No que se refere às visões platónica e aristotélica da diferença entre homens e mulheres, é bastante interessante a análise do artigo de Maria José Vaz Pinto (1998), em que a autora analisa as principais diferenças entre estes dois pensadores e refere também as suas convergências, nomeadamente no que se refere à visão dual e compartimentada da espécie humana que a afirmação seguinte expressa “o ser humano é caracterizado por uma realidade complexa e dividida, com uma natureza híbrida” (p. 36).

Do ponto de vista filosófico, o dualismo é “qualquer doutrina que, num determinado domínio de pensamento, defende a existência de dois mundos ou de dois princípios irreduzíveis” (Durozoi e Roussel, 2000, p.120) e, quando aplicado às discussões sobre as diferenças de género, pressupõe uma visão que não só distingue homens e mulheres como os opõe e polariza a distinção entre eles como se de espécies diferentes se tratassem. Como seria de esperar, este aspecto tem sido, ao longo do tempo, alvo de críticas.

Nas perspectivas biológicas da explicação das diferenças entre os sexos, que referimos anteriormente, a dualidade masculino/feminino fundamenta-se na dicotomia macho/fêmea. Parte-se, sempre, do princípio que as diferenças anatómicas são a razão essencial das diferenças das características psicológicas, das atitudes e dos comportamentos sociais de homens e mulheres.

De acordo com Françoise Héritier (2004), a análise das diferenças entre homens e mulheres assenta na “base objectiva e irrecusável de um sistema que engloba classificação entre o idêntico e o diferente” (p. 15). Esta classificação dual decorre, segundo esta autora, da constatação da diferença sexuada. Na sua perspectiva, esta diferença natural é, na nossa cultura, conotada com outras dualidades de ordem simbólica: *quente; frio; activo, passivo; rugoso, liso; duro, mole; rápido, lento; forte, fraco; exterior, interior; superior, inferior* e, também, *abstracto, concreto; teórico, empírico; cultura, natureza*, para referir apenas algumas dicotomias apresentadas pela autora.

Esta abordagem associa a capacidade da maternidade (e também a culpa da infertilidade) às características femininas, e origina uma máxima que se traduz na expressão *Tota Mulier in Utero*, que expressa a função biológica de fêmea mas que para além disso a limita à função de reprodução<sup>37</sup>.

Jane Flax (2008), como referimos anteriormente, não negando as diferenças entre *fêmea e machos humanos*, questiona a forma como estas dissemelhanças, insignificantes quando comparadas com as semelhanças entre eles, são tão relevantes para aquilo que sentimos de nós próprios enquanto pessoas” (p. 115). Ou seja, chama a

---

<sup>37</sup> A este respeito, Françoise Héritier (2004) refere o pensamento grego e a sua iconografia para ilustrar a afirmação de que “a mulher pensa e age com o seu ventre” (p. 30) que, de acordo com a autora, tem origem na cultura clássica mas permanece ainda nos actuais modelos de interpretação das diferenças entre homens e mulheres.

atenção para o facto de a cultura atribuir a homens e mulheres características e atributos muito distintos com base em pequenas diferenças físicas.

Como temos vindo a referir, as perspectivas biológicas fundamentam as diferenças entre homens e mulheres nas diferenças anatómicas. O corpo é convocado para explicar um sem número de características associadas quer à masculinidade, quer à feminilidade e, a este respeito, parece-nos pertinente a observação de Teresa Joaquim que afirma “que não existe uma biologia, um corpo estruturado fora da cultura (mesmo antes do nascimento)” (2006, p. 62), acrescentado ainda que os significados atribuídos às características corporais assumem um cariz social e político.

Por outro lado, podemos, mesmo no âmbito da biologia, questionar a dualidade entre o feminino e o masculino, quando consideramos os casos, ainda que raros, das pessoas que nascem com um sexo anatómico que não corresponde ao sexo genético. As discussões éticas levantadas por estas questões têm conduzido a acesos debates sobre a intervenção médica, em idades muito precoces, na correcção cirúrgica destes problemas. Isto tem chamado a atenção para a forma como se interpreta a não pertença clara ao grupo dos homens ou ao das mulheres.

Da mesma forma, o desenvolvimento da ciência e tecnologia médicas, apoiadas em progressivas transformações sociais, permitem a mudança de sexo. O que se convencionou designar como mudança de sexo resulta de um conjunto de intervenções médicas que alteram anatomicamente o aspecto físico dos indivíduos, mas que não mudam o seu sexo genético. De acordo com Jutta Weber (2006), esta possibilidade abre a categoria sexo permitindo que não seja vista como um dado imutável<sup>38</sup>.

A análise destas questões põe em causa a visão dual de género uma vez que a divisão da humanidade em machos e fêmeas não esgota as possibilidades de pertença, acabando por excluir alguns seres humanos (não convencionais).

No que respeita às perspectivas funcionalistas, Lúcia Amâncio (1994) afirma que o paradigma da natureza binária das categorias sexuais está implícito na investigação sobre os papéis sexuais. Verifica-se, segundo a autora, a focalização na funcionalidade (pretensamente universal) das diferenças entre os sexos no quadro de um sistema social. Acrescenta que a distribuição dos papéis depende das condições históricas do desenvolvimento do próprio sistema social, dando o exemplo da entrada das mulheres

---

<sup>38</sup> Segundo Jutta Weber (2006), a possibilidade de mudar de sexo, desnaturalizou o sexo, e transformou-o numa categoria não estática (*free-floating*, no original).

no mundo do trabalho, na II Guerra Mundial, e do seu posterior regresso ao domínio doméstico na década de 50, do século XX, o que claramente ilustra que os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres variam em função das circunstâncias sociais e que não representam transformações permanentes, nem conquistas absolutas para as mulheres<sup>39</sup> (nem para os homens).

Um outro aspecto interessante relacionado com a dualidade justificada pelo desempenho de papéis sociais é a questão levantada por Gabriele Griffin (2006), no que concerne à divisão binária que divide homens e mulheres e a noção de que a mulher constitui uma categoria humana universal. De acordo com esta autora, os movimentos de libertação das mulheres, dos anos 70, do século XX, que reivindicavam a igualdade entre homens e mulheres a nível económico e político, partiam de dois princípios fundamentais: a opressão das mulheres pelos homens e a universalidade da “irmandade”<sup>40</sup> entre as mulheres. Mas, é um facto cada vez menos contestado que nem todas as mulheres se revêem nestas reivindicações. As principais críticas a esta divisão entre opressores e oprimidos (homens e mulheres) partiram não apenas de movimentos teóricos como de movimentos políticos, principalmente, aqueles que representam as comunidades homossexuais e transexuais.

Do ponto de vista teórico, as questões colocadas estão relacionadas com a questão da opressão das mulheres pelos homens, pois “o exercício de poder pode, na verdade, fracturar e dividir internamente cada termo da oposição” (Louro, 1997, p. 33). Esta afirmação acaba por chamar a atenção para a existência de outros factores de assimetria de poder, nomeadamente a classe, a raça, a religião e a orientação sexual, entre muitos outros.

Relativamente à crítica política e social, a questão fundamental coloca-se no facto de que algumas mulheres e alguns homens não se reverem nas reivindicações desta pretensa “irmandade”. Esta postura é sobretudo assumida por homens e mulheres que vivem masculinidades e feminilidades distintas das hegemónicas, que muitas vezes não se vêem nem são vistos como “verdadeiros/verdadeiras” homens e mulheres.

---

<sup>39</sup> A respeito das mudanças sociais que envolvem a emancipação da mulher é de salientar que, por vezes, as conquistas para as mulheres no jogo social da opressão/subordinação são tidas como garantidas, o que em alguns casos se revela ilusório. A regressão nestas conquistas sociais é muito bem ilustrada no testemunho de Fadela Amara (2005), Presidente do Movimento *Nem Putas, Nem Submissas*, sobre o papel das mulheres numa comunidade magrebina de Paris. Neste trabalho, a autora dá-nos conta de várias conquistas que a sua geração fez dentro da comunidade, que já não estão ao dispor das mulheres mais jovens, afirmando que a condição das mulheres é agora mais marcada pela repressão religiosa, étnica, económica e social.

<sup>40</sup> *Sisterhood* no original

Ainda na senda das críticas ao discurso científico sobre a diferenciação de género Lúcia Amâncio (1994) refere o trabalho de Betty Friedan (1963), no início da década de 60 do século XX, que denunciou o papel da comunidade científica na criação de uma mística que visava empurrar a mulher para casa, fundamentando no senso comum, a ideia de que o papel ideal da mulher se deveria cingir à esfera doméstica. As áreas de conhecimento mais visadas eram a Sociologia e a Psicanálise, por exemplo, através da teoria de Talcott Parsons, que claramente orientavam as mulheres para o desempenho do seu papel tradicional, em nome da sua saúde mental e da dos seus filhos; e ainda a Medicina, designadamente a Pediatria, que acentuava a exigência dos cuidados maternos.

Por seu lado, Joan Scott (2008) ao referir as abordagens psicanalíticas apresenta também algumas críticas a estas teorias, dando especial ênfase à teoria lacaniana e às teorias das relações de objecto. No que respeita às teorias da relação de objecto, a autora refere o papel fundamental dos progenitores nos processos de construção da identidade dos sujeitos. Assim, a identidade processa-se no interior da família e é absolutamente marcada, no mundo ocidental, por uma divisão clara entre o masculino e o feminino, em que a mãe executa a maioria das tarefas relacionadas com a criação e educação dos filhos. A questão que a autora coloca é que esta estruturação teórica não questiona a origem destas normas. Em seu entender, estas perspectivas tentam explicar a função parental na construção da identidade, assumindo que o pai e a mãe têm funções diferentes e complementares mas não explica a origem da diferença entre homens e mulheres no seio da família, limitando-se a aceitá-la.

Relativamente à teoria lacaniana e à sua focalização essencial na linguagem, Joan Scott (2008) salienta criticamente o antagonismo entre homens e mulheres como sendo central na discussão em torno do género, chamando a atenção para a universalização das categorias de homem e mulher, uma vez que, segundo ela, esta teoria “não autoriza a introdução de uma noção de especificidade e variabilidade históricas” (p. 61), como se não se registasse qualquer esperança de uma abordagem que não polarize masculinidade e feminilidade.

As críticas à natureza dual das abordagens psicométricas das diferenças entre os sexos são, sobretudo, de natureza epistemológica, uma vez que os próprios instrumentos de medida, de acordo com Lígia Amâncio (1994), participam na visão dualista da feminilidade e masculinidade. Estes instrumentos são, na sua maioria, escalas bipolares de traços, profissões, actividades, o que conduz à identificação de padrões diferenciados nas respostas de homens e mulheres. Contudo, estas diferenças entre as respostas de homens e mulheres seriam, de alguma forma, sugeridas pelos próprios instrumentos de medida.

Por outro lado, o estudo de Eleonor Maccoby e Carol Jacklin (1974)<sup>41</sup> é, frequentemente, referido para questionar as diferenças essenciais entre os sexos encontradas em estudos anteriores. O trabalho das autoras consistiu numa extensa revisão narrativa de publicações sobre esta temática, que tinha como objectivo analisar a consistência dos resultados de centenas de estudos sobre as diferenças entre os sexos ao nível das capacidades intelectuais, das características temperamentais e do desempenho (Amâncio, 1994). As diferenças encontradas só se revelaram consistentes a partir dos 11 anos. Logo, parece ser possível rejeitar definitivamente uma explicação biológica tornando evidente o papel da socialização na estimulação ou inibição de certas capacidades consoante o sexo.

Ainda de acordo com o estudo de Eleonor Maccoby e Carol Jacklin (1974), verificou-se que a superioridade na agressividade dos rapazes se torna notória a partir dos 2 anos, no entanto devemos ser prudentes na aceitação da explicação biológica uma vez que a agressividade masculina é muito mais estudada do que a agressividade feminina. Devemos, também, ter em conta que se verifica uma grande ambiguidade na definição do próprio conceito de agressividade, sendo que muitos estudos o definem operacionalmente de formas distintas quando ele se aplica a indivíduos do sexo masculino ou feminino.

Estas conclusões põem em causa, como já foi referido, a diferença essencial entre homens e mulheres, uma vez que as diferenças encontradas não são permanentes e estáveis ao longo da vida dos sujeitos. E, outro aspecto pertinente é o facto das diferenças entre meninos e meninas passarem a ser notórias quando eles e elas começam a assumir uma postura e comportamento que vêm e sentem como recompensados. Isto

---

<sup>41</sup> Apesar do estudo de Eleanor Maccoby e Carol Jacklin (1974) ter sido alvo de várias críticas, parece-nos importante na medida em que relativiza alguns resultados anteriores que fundamentam as visões duais das diferenças de género.

traduz, claramente, da parte deles, a necessidade de corresponder ao que é socialmente esperado para o seu sexo, facto que explica a diferenciação numa perspectiva de aprendizagem social, e não como expressão directa de uma diferença inata e natural entre homens e mulheres.

Seguindo este raciocínio, Lígia Amâncio (1994) defende que isto significa que a estruturação da identidade sexual se opera num universo simbólico que justifica a internalização, por parte dos indivíduos, dos comportamentos e características que estes percebem como adequadas à sua pertença sexual, sem considerar a ideologia largamente consensual que diferencia o masculino e o feminino através da desejabilidade social das suas características. Deste modo, o que distingue homens e mulheres seria um repertório de atitudes e comportamentos aprendidos e contextualizados, histórica e socialmente.

A contextualização histórica e social impõe a análise da ideologia que fundamenta a diferenciação hierárquica de género que iremos abordar seguidamente.

## **7. A ideologia na diferenciação hierárquica de género**

Na sequência da análise de algumas propostas teóricas que explicam as diferenças entre homens e mulheres, foram atrás apresentadas algumas críticas a estas visões duais na interpretação das diferenças. Mas, a constatação das diferenças, quer numa perspectiva mais inatista, quer numa perspectiva ambiental, não explica a assimetria de poder verificada. Inegavelmente homens e mulheres são diferentes mas essa diferença é, indiscutivelmente, marcada pela hierarquia da diferença, o que coloca uma questão fundamental que se prende com a origem da valorização social dos atributos associados à masculinidade.

Como vimos, anteriormente, as diferenças biológicas são inegáveis e constituem o ponto de partida para a construção da diferença de ordem social e cultural<sup>42</sup>. Assim, constrói-se a diferença de ordem social, uma diferença que se consubstancia na distribuição diferencial de papéis sociais a mulheres e homens.

---

<sup>42</sup> Sylviane Agacinski (1999, citando Hérítier, 1996) utiliza o conceito de *ancoragem* biológica, sobre a qual as diferentes culturas *constroem frases*, estruturando significantes que combinam de forma diversa o masculino e o feminino.

Todos estes aspectos apontam para a diferenciação subjectiva entre homens e mulheres que vão muito para além das diferenças biológicas e passam pela legitimação da desvalorização da mulher e das características associadas à feminilidade. Colocam-se, então, questões de ordem ideológica, do ponto de vista da legitimação da própria diferença entre papéis sociais sexualmente diferenciados, da desigualdade de acesso às esferas do poder, no âmbito público, e também na organização e estruturação da própria família.

Verifica-se, desta forma, a ideologização das categorias sexuais fundamentadas nas diferenças biológicas, que caracterizou o desenvolvimento das ciências sociais, e que permite defender, ainda hoje, ao nível do senso comum, a natural evidência das diferenças entre os sexos.

Mas, a organização dos conteúdos que servem para caracterizar homens e mulheres e a instrumentalidade de que eles se revestem nas interacções e na percepção da realidade social são orientados por uma assimetria entre a concepção de pessoa masculina e de pessoa feminina, como escreveu Lúcia Amâncio (1994).

De acordo com Sylviane Agacinski (1999), a forma hierarquizada como é interpretada a diferença entre homens e mulheres está presente nos sistemas androcêntricos<sup>43</sup> que colocam o homem no topo das hierarquias propostas. Todo este sistema tem um fundamento filosófico e político e, por isso, qualquer intenção de transformação nesta hierarquia terá, necessariamente, de ser filosófica e política.

Também segundo Ana Correia (2009), é nesta organização diferencial que se tem verificado “o esforço de colocar o sexo masculino numa posição hierárquica superior à do sexo feminino (...) nos domínios mais diversos, desde a religião à filosofia, passando pela mitologia, pela arte, pela ciência e pelo senso comum” (p. 39). Em todas estas áreas verifica-se que os lugares de poder e prestígio são, maioritariamente, ocupados por homens e que a cultura associada a estas esferas é, normalmente, uma cultura impregnada de valores masculinos.

Este ângulo de análise não é recente. No âmbito da antropologia, para Margaret Mead (1949), a masculinidade emergia da necessidade de edificar uma identidade que não é inerente ao desenvolvimento fisiológico dos homens, por oposição à feminilidade

---

<sup>43</sup> O androcentrismo pode caracterizar-se tanto por uma organização social como por um conjunto de representações ou de conceitos, que traduzem “um sistema de pensamento centrado nos valores e identidade masculinos, no qual a mulher é vista como um desvio à norma, tomando como referência o masculino” (Macedo e Amaral, 2005d, p.3).



que, pelo contrário, é marcada pela função reprodutora, apresentando o fundamento biológico de diferenciação entre os sexos como foco central da sua perspectiva. No entanto, constatou-se também que esta diferença fazia ressaltar a hierarquização valorativa das esferas de actividade masculina e feminina.

Face ao exposto, anteriormente, torna-se imprescindível a análise da origem da assimetria sustentada na valorização diferencial dos atributos femininos e masculinos. Levanta-se, então, uma nova abordagem em relação às questões de género, isto porque se impõe a análise da assimetria de poder entre homens e mulheres. Observar esta assimetria é questionar a ideologia que lhe está associada e as formas como os actores sociais (homens e mulheres) participam na reprodução da desigualdade que lhe é inerente.

Neste sentido, é interessante referir o estudo de Serge Moscovici (1981), em que se analisou o âmbito da dominância simbólica do masculino e a sua extensão nos conteúdos de uma epistemologia do senso comum<sup>44</sup>.

A epistemologia do senso comum pode ser definida como um conjunto de crenças e valores que orientam a inserção social dos indivíduos em função da sua pertença social. De acordo com esta perspectiva, acaba por se estabelecer uma hierarquia entre sexos que introduz dimensões de assimetria na diferenciação entre homens e mulheres. Nesta mesma linha de interpretação da diferença, Maurice Godelier, em 1978, defendia que a hierarquização na valorização do masculino e do feminino constituía a base da dominação das mulheres pelos homens, e estava associada à divisão do trabalho entre sexos. Esta assimetria, no plano simbólico, está também associada ao poder exercido pelos homens sobre a esfera feminina assim como na organização social em geral (Amâncio, 1994). O que estes estudos acrescentam em termos de análise da diferença de género é a necessidade de pensar a diferença no que ela tem de penalizador para as mulheres.

Da mesma forma, o pensamento social sobre a diferenciação entre homens e mulheres não é independente da assimetria dos papéis tradicionais dos dois sexos que relega a mulher para uma condição de grupo minoritário, ocupando papéis sociais que

---

<sup>44</sup> Lúcia Amâncio (1994) defende que a epistemologia do senso comum sobre os sexos é uma ideologia colectiva que as relações intergrupos actualizam, e operacionalizam. Assim, a autora considera que os processos de atribuição de significado aos comportamentos de homens e de mulheres estão relacionados com, o que em termos sociais se consideram, as *personalidades* masculinas ou femininas e, também, com as *expectativas* de homens e mulheres sobre os comportamentos masculinos e femininos, e não necessariamente com a situação social em si. Ou seja, a interpretação de comportamentos e a sua avaliação não é isenta de uma ideologia marcada pela diferença valorativa entre homens e mulheres.

não estão investidos de poder, real ou simbolicamente. A este respeito, Rosa Cobo (2010) refere que uma das estruturas materiais e simbólicas das sociedades humanas é a *diferença* de género, que segundo esta autora, é um conceito que acaba por mascarar a desigualdade de género (p. 135). Uma vez que o estereótipo que define homens e mulheres como diferentes fundamenta a alocação das mulheres ao espaço doméstico e a sua exclusão dos recursos económicos e da vida pública e política.

Como afirmámos, anteriormente, esta dinâmica social baseia-se e sobrevive numa epistemologia de senso comum, em que homens e mulheres são educados, crescem e educam, assumindo como natural esta diferenciação valorativa.

A diferenciação hierárquica entre homens e mulheres continua a verificar-se quer na esfera pública, quer na esfera privada, muitas vezes, sem que disso haja consciência. A título de exemplo, Lígia Amâncio (1994) refere o contexto de trabalho em que “as mulheres negam a sua discriminação através de uma estratégia que consiste em estabelecer comparações entre si próprias e as outras mulheres (em particular com as domésticas) em vez de o fazerem entre a sua categoria e a categoria masculina” (p. 32).

A análise da desigualdade entre homens e mulheres denunciou, sobretudo a partir dos anos 60 do século XX, como já referimos anteriormente, o poder do homem sobre a mulher<sup>45</sup>. No entanto, só com os trabalhos de Judith Butler e com a radicalização do movimento *Queer*<sup>46</sup> foram questionados os fundamentos e as funções da perpetuação destas assimetrias de poder.

E, é neste sentido que Alain Touraine (2008) afirma, referindo o trabalho de Judith Butler, que “as normas das relações entre homens e mulheres eram criadas com o objectivo de cimentar a hegemonia de um sistema social” (p. 19), acrescentando, ainda,

---

<sup>45</sup> A constatação dessa opressão justificou a utilização de expressões, claramente de inspiração marxista, para designar a mulher como “proletário” do homem, ou seu “colonizado”, no discurso feminista (Touraine, 2008, p.19).

<sup>46</sup> O termo *queer* designa, de acordo com Ana Macedo e Ana Amaral (2005d), pessoas de orientação homossexual, sendo que esta designação está associada a um sentido pejorativo e discriminatório. Segundo estas autoras, no final da década de 80 do século XX, com a emergência dos Estudos *Gay* e *Lésbicos*, surgiu um novo significado para o termo *queer*, que lhe retira o sentido negativo e discriminatório e que permite “um potencial conceptual único para definir um lugar, necessariamente instável, de contestação de identidades fixas” (p. 161). Também a este respeito Francesca Rayner (2005) refere que a emergência da designação *queer* está muito ligada a um contexto político vivido nos EUA e na Inglaterra, ainda na década de 80 do século XX, que limitava a visibilidade lésbica e *gay*, o que segundo a autora desencadeou a utilização das noções de *queer nation* e de *queer planet* com o objectivo de dar um significado diferente do termo abusivo utilizado contra *gays* e *lésbicas*. Assim, a utilização da designação *queer* assume uma posição política de desafio à heterossexualidade normativa posição também defendida por Miskolci (2009).

que este sistema social valoriza as relações heterossexuais, que são privilegiadas em virtude da sua função de reprodução social através das famílias nas quais se “instala uma dominação masculina, fundada (...) no controlo pelos homens das formas sociais da reprodução da espécie e, logo, da sociedade” (Touraine, 2008, p. 19).

Neste contexto, podemos afirmar que homens e mulheres participam nesta lógica de desigualdade, perpetuando conceitos de masculinidade/feminilidade culturalmente definidos que desvalorizam as características das mulheres e as impedem de vivenciar uma cidadania plena e equitativa.

A investigação em torno das desigualdades de poder entre os sexos tem sido uma presença constante nos estudos feministas, como já tivemos oportunidade de referir, sendo que muitas investigações (cf. Amâncio, 1994, Louro, 1997; Touraine, 2008) têm referido a subordinação das mulheres, o seu silenciamento e opressão. A este respeito, é profícua a perspectiva de Michel Foucault (2003) sobre o poder que desconstrói a visão mais estática, atribuindo-lhe um carácter dinâmico que resulta e faz variar as interacções entre os actores sociais. De acordo com Guacira Louro (1997), esta desconstrução das noções tradicionais de poder, reconfiguram-no como exercício de poder, isto é, não existe poder sem acção e sem relação, o exercício de poder é, então, uma estratégia de relação. Neste sentido, analisar as relações de poder é atender às práticas sociais e, consequentemente, às constantes negociações, revoltas e alianças que lhes são subjacentes.

A problemática do poder está profundamente relacionada com a cidadania, ou seja, com os direitos e obrigações individuais e, ainda, com a pertença e participação numa comunidade política. Birte Siim (2000) define cidadania como “um estatuto, uma prática e uma identidade” (p. 4) acrescentando, ainda, que a cidadania tem simultaneamente uma dimensão vertical e uma dimensão horizontal, ou seja, a relação que os indivíduos estabelecem com o Estado e as relações entre os indivíduos. Neste sentido, as assimetrias de poder afectam, indubitavelmente, estes dois aspectos matriciais para a vivência de uma cidadania plena e activa.

De acordo com Thomas Marshall (1893-1981), cidadania é um estatuto conferido àqueles e àquelas que são membros plenos de uma comunidade (Vieira, Nogueira e Tavares, 2009, p. 28) e, nesta perspectiva, entende-se a cidadania como o

acesso ao direito de ter direitos<sup>47</sup>. Está aqui presente uma concepção que assenta na igualdade dos indivíduos face ao Estado. A aceitação de que este tratamento igualitário poderia pôr em causa a igualdade de oportunidades em função das diferenças individuais leva a que Thomas Marshall tenha apontado o Estado de Providência como uma estrutura capaz de limitar os efeitos negativos das diferenças individuais. Um outro aspecto relevante foi a constatação de que o processo histórico da aquisição de direitos não é um processo linear, isto é, um direito adquirido tem de ser defendido e exercido continuamente para que continue a ser um direito de facto.

Esta concepção de cidadania tem gerado muito debate. Por exemplo, Ruth Lister (1997) refere que esta teoria pode funcionar, simultaneamente, como mecanismo inclusivo e excludente. A este respeito utiliza a classificação proposta por Thomas Marshall para ilustrar a exclusão das mulheres da cidadania, ao longo da história. Na proposta de Thomas Marshall os direitos uma vez alcançados, eram-no de forma universal o que, naturalmente, constitui uma das matrizes principais das críticas feministas a esta conceptualização teórica, uma vez que o que se observa é que nem sempre esteve (e, por vezes, continua a não estar) garantida a generalização de todos os direitos à população feminina. No campo dos estudos do género os debates em redor desta teoria são centrados, essencialmente, em torno dos mecanismos de exclusão da cidadania, reflectindo acerca da questão fundamental da igualdade e da diferença.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o liberalismo social<sup>48</sup> tem-se assumido como a teoria dominante na área da cidadania nas democracias liberais do ocidente (Vieira, Nogueira e Tavares, 2009, p. 30).

Mas, o desenvolvimento do liberalismo social não concorreu para a diminuição da desigualdade ou da exclusão. Actualmente, colocam-se em causa as perspectivas liberais sobre a cidadania, uma vez que, a sociedade se complexificou de tal forma que as visões mais limitadas de cidadania, como as centradas na nacionalidade, só podem concorrer para a agudização dos fenómenos de exclusão. É neste sentido, que se afirma

---

<sup>47</sup> Segundo as autoras referidas, a cidadania pressupõe um conjunto de direitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Estes tipos de direitos comportar-se-iam como estádios conceptuais e históricos distintos, que se alcançam de forma sequencial e que pressupõem uma evolução que se inicia nos direitos civis e termina nos direitos sociais.

<sup>48</sup> O liberalismo social assenta no pressuposto da igualdade de cidadania plena para os adultos nascidos dentro do território de um Estado, assumindo, desta forma, que todos os membros das sociedades ocidentais têm um estatuto igual e direitos iguais. Esta perspectiva valoriza a autonomia individual que fundamenta a ideologia do individualismo que conceptualiza a comunidade como uma possível ameaça às liberdades individuais.

a crescente necessidade da construção de uma perspectiva política voltada para a flexibilidade e heterogeneidade, conducente a uma cultura da diversidade.

No que respeita aos estudos do género e da cidadania o debate têm-se centrado na controvérsia entre a igualdade e a diferença. O questionamento da igualdade entre homens e mulheres tem sido alvo de muitas críticas, uma vez que o que está em causa é a constatação da desigualdade no que diz respeito ao exercício real e pleno dos direitos de cidadania. Esta consciência da exclusão das mulheres no que se refere aos direitos de cidadania, tem sido feita por duas vias distintas. A primeira via reclama a inclusão da mulher nos mesmos termos que os homens estão incluídos<sup>49</sup>. Na segunda via reclama-se que a cidadania das mulheres deve ter em conta os interesses das mulheres<sup>50</sup>.

O debate suscitado por estas duas correntes levanta questões que nos parecem fundamentais para a reflexão em torno quer da cidadania, quer dos estudos de género: “(1) será que a diversidade implica uma cidadania diferenciada, já não universal? (2) a reivindicação de políticas de diferença é emancipatória?” (Vieira, Nogueira e Tavares, 2009, p. 30).

Estas questões, para além de gerarem a argumentação e a defesa das correntes anteriormente referidas, que concorrem, por si só, para o enriquecimento da discussão teórica e ideológica, têm a enorme virtude de sublinhar a necessidade de questionar o pensamento dual que propõe, como imperativo, a escolha entre a igualdade e a diferença. Contudo, parece cada vez mais evidente que a conciliação destas pode ser feita através da construção de compromissos que fundamentem uma política que promova a emancipação e uma cidadania inclusiva, respeitadora e integradora das diferentes identidades.

De acordo com Birte Siim (2000), a relação entre feminismo e cidadania tem sido algo ambivalente. Por um lado, têm-se procurado analisar a exclusão das mulheres da cidadania e, nesta perspectiva, dá-se ênfase às barreiras e condicionalismos que dificultam o acesso das mulheres à cidadania democrática. Retoma-se a divisão funcionalista da sociologia que separa a esfera pública da esfera privada e explica-se,

---

<sup>49</sup> Estamos perante a reclamação de uma cidadania *neutra* em termos de género, esta reivindicação regista-se, sobretudo, no acesso à esfera pública.

<sup>50</sup> Reivindica-se uma cidadania diferenciada para as mulheres, que reconheça e valorize as responsabilidades e as competências, normalmente, associadas à esfera privada, que são normalmente assumidas pelas mulheres.

através desta organização social, a participação dos homens na comunidade política e a participação das mulheres como restrita ao domínio familiar. Por outro lado, e mais recentemente, a ênfase tem sido colocada na agência da mulher e na sua inclusão nas instituições democráticas (Siim, 2008), centrando-se o debate feminista nas estratégias para aumentar a representatividade das mulheres na política.

Relativamente ao conceito de agência<sup>51</sup>, é importante referir o seu carácter de acção, de intervenção no mundo, já que ele se relaciona com a capacidade dos actores sociais para dinamizar a mudança social. E, neste sentido, coloca-se a questão da agência individual e a agência colectiva. A agência individual está ligada à capacidade que cada um tem para autodeterminar a sua vida, enquanto a agência colectiva se relaciona com movimentos sociais de grupos que operam no sentido da transformação social. Os movimentos das mulheres têm demonstrado esta capacidade de intervir, em nome das mulheres, procurando mudanças com repercussões na vida pública. No entanto, a agência colectiva das mulheres levanta a questão, já referida anteriormente, da possibilidade de algumas mulheres não se identificarem com o grupo social e político em questão<sup>52</sup>, o que requer uma análise cuidada da conflitualidade, da negociação e da cooperação entre as mulheres. Desta forma, a agência está intimamente relacionada com o poder, mas com um poder generativo por oposição ao poder hierárquico. Para melhor se compreender o poder generativo, voltamos às reflexões de Michel Foucault e retomamos a ideia de que só existe poder quando há resistência, uma vez que na ausência de resistência estamos na presença de violência e não de poder. Neste sentido, sublinhamos que o exercício de poder não deve ser encarado só como coercivo, mas também como produtivo e positivo (Louro, 1997). Desta forma, quando se oferece resistência a um determinado poder, por exemplo, o poder opressor das mulheres, está-se a gerar uma nova fonte de poder no feminino. É nesta tensão dinâmica de forças que faz sentido reflectir acerca da cidadania das mulheres, encarando-a como um processo.

---

<sup>51</sup> A este respeito Maria José Magalhães (2003) propõe uma reflexão acerca do conceito de agência referindo a sua utilidade para a discussão das questões femininas na actualidade.

<sup>52</sup> A este respeito Helena Araújo (2007) refere Iris Young (1990 e 1997) para questionar o facto da perspectiva feminista de desconstrução de formas de dominação masculinas, presentes na sociedade, poder estar a ocultar desigualdades entre as mulheres. Assim, propõe uma política de diferença que preste atenção aos públicos heterogéneos, que possam ser representados, numa política de coligação na base do reconhecimento de diferenças entre mulheres.

Actualmente, as questões da cidadania e género, assumem uma nova visibilidade, tributária da globalização, das migrações e do consequente acréscimo do contacto com a diferença. Segundo Baukje Prins (2006), os movimentos feministas da actualidade têm desafiado, quer em termos teóricos, quer práticos, os processos de marginalização económica, social e política das mulheres, lutando pela igualdade de direitos e oportunidades, como por exemplo “o direito à educação, à independência económica e ao controlo do próprio corpo” (p. 237). No entanto, esta autora chama a atenção para a importância de, nesta luta, não se menosprezarem as diferenças identitárias e as contextualizações históricas e culturais das próprias mulheres. Neste sentido, referimos também Miri Song (2006) que afirma que as reivindicações pelos direitos universais permitiram ganhar “um espaço de visibilidade para as mulheres como indivíduos e como actores colectivos” (p. 193) o que constitui um ganho para as mulheres nas sociedades globais. Contudo, refere também que as virtualidades ou os perigos da globalização devem ser avaliados em situações concretas e não generalizadas, uma vez que não se verifica uniformidade na forma como as diferentes mulheres vivenciam a sua cidadania. Estes argumentos reforçam a ideia de que a luta pelos direitos das mulheres, pela sua participação plena na sociedade e pela sua representatividade nas esferas de decisão, deve resultar de um processo que permita gerar poder para as mulheres a partir das suas vidas e nas suas comunidades e não pela sua imposição coerciva.

A análise do papel da ideologia na diferenciação hierárquica de género permitiu-nos reflectir em torno de vários aspectos que estão subjacentes à desvalorização do feminino, quer na produção científica, quer no plano político da participação das mulheres nas sociedades democráticas ocidentais. As questões levantadas permitem identificar a necessidade de construir respostas alternativas e não tradicionais para a análise das questões do género. Neste sentido, o construcionismo social apresenta-se como uma perspectiva teórica capaz de operar o corte epistemológico com os paradigmas tradicionais o que torna necessário para ultrapassar os condicionalismos das abordagens positivistas ou empiristas. Nesta perspectiva, seguidamente, abordaremos este sistema teórico e a sua contribuição para a discussão das questões relacionadas com a construção das identidades de género.

## 8. A teoria do construcionismo social na compreensão das diferenças de género

O construcionismo social aparece como crítica aos paradigmas positivistas e empiristas que caracterizam as ciências sociais num sentido mais tradicional. Apesar de não existir uma conformidade absoluta no pensamento construcionista social, Kenneth Gergen (1994, citado por Nogueira, 2001a) refere que qualquer abordagem que se fundamente em pelo menos um dos pressupostos que a seguir se enumeram (*Quadro 1*) pode ser enquadrada no âmbito do construcionismo social.

### **Quadro 1: Pressupostos Fundamentais para uma Ciência Construcionista Social**

- Posição crítica face ao conhecimento apresentado como “verdade”;
- Os termos e as formas pelas quais se consegue compreender o mundo e cada um individualmente, são artefactos sociais, produtos de inter-relações entre pessoas, com especificidades históricas e culturais;
- Determinada descrição do mundo ou do *self* é sustentada ao longo do tempo, não por validade objectiva, mas devido às vicissitudes do processo social;
- O significado da linguagem deriva do seu modo de funcionamento dentro dos padrões de relacionamento;
- Avaliar as formas de discurso existentes é ao mesmo tempo avaliar padrões da vida cultural.

**Fonte:** adaptado de Nogueira, 2001a, pp. 73-81.

Como podemos verificar, os pressupostos apresentados questionam a forma como a ciência é, tradicionalmente, produzida e interpretada. A postura crítica face ao conhecimento apresentado como *verdade* questiona a possibilidade de, através da observação, podermos de facto apreender aquilo que existe. Afirma-se, neste âmbito, que o que resulta da observação empírica é um conhecimento enviesado pelas lentes teóricas que estão presentes na planificação da investigação e na selecção dos acontecimentos a observar. E, são essas lentes que acabam por servir de ponto de focagem para a interpretação dos resultados obtidos. Neste sentido, numa perspectiva construcionista social, os sistemas de conhecimento são, fundamentalmente, entendidos como sistemas linguísticos e como tal resultam da negociação social.

Este argumento sustenta, também, o segundo pressuposto, uma vez que as categorias e os conceitos utilizados para ler o mundo estão circunscritos a um determinado tempo histórico e cultural, e, deste modo, o conhecimento acaba por ser uma construção social.



O terceiro pressuposto afirma que o conhecimento do mundo não deriva da natureza do mundo mas das interacções diárias entre as pessoas, “as ocorrências entre as pessoas no decurso da sua vida de todos os dias, são encaradas como práticas, durante as quais as versões partilhadas de conhecimento são construídas” (Nogueira, 2001a, p. 77), o que ilustra a variabilidade histórica e transcultural do próprio conhecimento.

A importância fundamental da linguagem é salientada no quarto pressuposto. Nesta perspectiva, a linguagem é considerada como anterior ao pensamento, é-lhe atribuído um carácter performativo, ou seja, a utilização da linguagem é, em si mesma, acção que possibilita a construção do conhecimento. Salienta-se, assim, a natureza partilhada dos códigos de linguagem que, estando em permanente mudança, têm significados variados em função do contexto.

Por fim, o quinto pressuposto está intimamente relacionado com o anterior, uma vez que a linguagem é vista como pré-condição para o pensamento e como forma de acção social. Assim, analisar o discurso é introduzir reflexibilidade acerca dos processos de construção das várias inteligibilidades possíveis, o que torna evidente o carácter anti-essencialista e anti-realista do construcionismo social. Os discursos trazem consigo a expressão de uma rede complexa de relações de poder, que para além de darem sentido à experiência vivenciada, permitem enquadrar os indivíduos num determinado contexto histórico e cultural. Ouvir os discursos sobre as vidas das diferentes pessoas permite compreender um contexto que fala através delas, dando sentido ao que são para si mesmas e num determinado contexto social. A este propósito, Birte Siim (2000) refere que o enfoque no discurso e na diferença é muito importante do ponto de vista metodológico, já que permite a pluralidade em substituição de uma teoria única e unificadora.

As influências teóricas do pensamento de Michel Foucault, Thomas Kuhn e Jacques Derrida são inegáveis na construção desta nova forma de ver o conhecimento. De facto, numa perspectiva pós-moderna, a verdade e a uniformidade são postas em causa. E, é neste sentido que “o pós-modernismo representa o questionar e a rejeição dos pressupostos fundamentais do modernismo, o movimento intelectual que o precedeu, tendo incorporado muitas das ideias intelectuais e artísticas que tinham surgido de forma desconexa desde o tempo do Iluminismo” (Nogueira, 2001b, p. 45). Indo para além das críticas à ciência tradicional, o construcionismo desloca o objectivo

da investigação para as interacções e para as práticas sociais, transformando o conhecimento em algo que resulta de uma interacção colectiva, o que lhe confere a necessidade de negociação contextualizada histórica e culturalmente.

Pensar a diferença entre homens e mulheres numa perspectiva construcionista é repensar a questão da dualidade entre masculino e feminino. De acordo com Kenneth Gergen (1992, citado por Nogueira, 2001b), questiona-se a necessidade desta distinção, uma vez que a diferença anatómica não justifica semelhante dimensão da diferenciação social. É posto, assim, em causa o conhecimento tido como seguro, questionando esta dualidade tão persistente na cultura (e por conseguinte na ciência) ocidental. Do mesmo modo, Jane Flax (2008) afirma que “os discursos pós-modernos são todos desconstrutivos” (p.104), uma vez que nos permitem questionar e pôr em causa aquilo que nos foi apresentado como verdade, como conhecimento, como poder, como eu e até como linguagem.

Um outro aspecto importante, já abordado anteriormente, que tem implicações profundas nas questões de género, é a não-aceitação da diferença essencial e ontológica entre homens e mulheres. Para os construcionistas, a forma de compreender o mundo e os indivíduos impõe olhá-los como resultado da própria acção humana, como resultado de interacções entre os indivíduos mediadas pela linguagem, a qual é também inter-individual. Assim, a linguagem participa na negociação imprescindível para conseguir a inteligibilidade necessária. E, neste sentido, a diferença experienciada e sentida entre homens e mulheres é, no fundo, um artefacto cultural.

Na compreensão deste processo, parece-nos pertinente o conceito de *relação de género*, proposto por Jane Flax (2008), como categoria que abrange um conjunto complexo de relações sociais, que exprimem os processos sociais em constante transformação. São então, de acordo com a autora, as relações de género que criam os homens e as mulheres, atribuindo-lhes um estatuto de categorias que se excluem mutuamente. Esta autora acrescenta, ainda, que estas relações não estão isentas do exercício de um poder que é desigual.

A negociação resultante da interacção social produz conhecimento. Neste sentido, este conhecimento resulta da interacção social e, particularmente, da

linguagem. Assim, as compreensões negociadas do mundo podem variar em função dos contextos que as produzem e sustentam.

Os indivíduos nascem num mundo em que a linguagem os precede e que lhes dá um reportório de conceitos e categorias de análise que lhes permitem fazer um determinado entendimento de si próprios e daquilo que os rodeia. Neste sentido, a questão do género e da diferença entre homens e mulheres é construída socialmente e esta construção social participa na forma como cada um se vê a si próprio/a como homem ou mulher.

Como vimos anteriormente, avaliar as formas de discurso é um pressuposto fundamental para o construcionismo social e é também um requisito muito profícuo na análise de género. Perceber e reflectir acerca do discurso produzido em termos das questões de género permite perceber as redes de poder que lhes estão subjacentes. E, também, perceber os significados atribuídos pelos indivíduos, quer às assimetrias de poder, quer à legitimação desta diferença.

Referindo a teoria pós-moderna (que na psicologia é protagonizada pelo construcionismo social), Conceição Nogueira (2001b) refere a sua utilidade para a prática política, uma vez que, nos dias de hoje, impõe-se uma postura de construção de alianças e “não uma unidade construída à volta de uma universalidade (presumida), na partilha de interesses e identidade da mulher” (p. 55). Esta postura teórica questiona a categoria *mulher* como homogénea e estática, pondo em causa a sua universalidade, quer seja fundamentada por perspectivas essencialistas ou por qualquer determinismo de natureza ambiental. Deste modo, o próprio conceito de identidade feminina deve ser entendido na sua pluralidade e como resultado de um processo enquadrado num determinado sistema histórico, social e político.

Como vimos, a categoria das mulheres não é necessariamente homogénea e nem todas as mulheres se revêem nos discursos feministas que assim as consideravam. Face à diversidade e especificidade das necessidades das diferentes mulheres, em função dos seus contextos, é prudente não procurar soluções universais, mas antes construir e fundamentar conhecimentos plurais que conduzam a medidas políticas diversificadas, de forma a corresponder às exigências das particularidades encontradas.

Como podemos verificar, existe bastante afinidade entre construcionismo social e o cerne dos movimentos feministas uma vez que partilham uma postura crítica em relação às formas tradicionais de conhecimento.

Neste sentido, e numa perspectiva pós-moderna, importa referir a pluralidade do pensamento feminista sendo, absolutamente, fundamental a tomada de consciência e a aceitação da existência de feminismos (no plural) que traduzem a diversidade do questionamento crítico face à realidade social.

O construcionismo social permite e incorpora esta diversidade, da mesma forma que propõe uma visão anti-essencialista e anti-realista da pessoa (mulher ou homem) que não deve ser vista como independente do sistema histórico, social e político em que se desenvolve, o que fundamenta, também, a possibilidade de estender a legitimidade do plural para o âmbito da reflexão em torno da própria conceptualização da identidade.

## CONCLUSÃO

Neste primeiro capítulo, procurou-se clarificar os conceitos de género e as diferentes configurações teóricas e políticas que explicam o género e a natureza das diferenças entre homens e mulheres. A forma como foram sendo conceptualizados os conceitos referidos participa, naturalmente, no desenvolvimento do processo reflexivo em torno da(s) identidade(s) de género, uma vez que as evoluções conceptuais incorporam perspectivas filosóficas, epistemológicas e, também, empíricas que nos permitiram um aprofundamento reflexivo acerca destas questões.

Neste sentido, destacamos o próprio conceito de género que tende a ser visto como entidade cultural, por oposição ao sexo de ordem biológica. No entanto, na vida dos indivíduos, eles não aparecem separados, a experiência de ser mulher, ou homem, não pode ser vista separadamente do corpo em que se é. Por outro lado, ser mulher ou ser homem é algo muito mais complexo do que apenas ter um corpo feminino ou masculino. É em torno destas, e de outras, complexidades que este capítulo se procurou desenvolver. Referimos, também, as questões do poder e da desigualdade de género de forma transversal às temáticas abordadas, encarando a observação do poder como um instrumento de análise das relações entre os indivíduos e das formas como os sujeitos se interpretam a si próprios e aos outros como seres gendificados.

Um aspecto que nos parece relevante e que ficou visível, ao longo deste capítulo, foi a falência dos modelos tradicionais, que se fundamentam numa lógica de dualidade

para a análise das diferenças de género, os quais se mostram insuficientes, apontando, invariavelmente, para a necessidade de optar por uma postura teórica que se enquadra numa perspectiva pós-moderna e que tenha em conta a diversidade individual.

Começámos pela análise do conceito de género, distinguimos sexo de género, avançámos no esforço de desconstruir fronteiras rígidas entre categorias, e, finalmente, conceptualizámos o género como um constructo que, mais do que se define, se *desempenha*.

As perspectivas teóricas para a compreensão das diferenças entre homens e mulheres revelaram-se importantes, quer nas suas contribuições, quer nas suas fragilidades e insuficiência. As perspectivas biológica, psicanalítica, psicométrica e sociológica da análise das diferenças de género revelaram a complexidade da questão, o interesse que este assunto tem suscitado em várias áreas do conhecimento e a diversidade de propostas para a sua compreensão e justificação.

As diferentes contribuições para a leitura das diferenças de género concorrem para a compreensão do género como um domínio complexo. No entanto, as críticas a estas perspectivas revelam, também, a insuficiência das abordagens duais, demonstrando que, na vida quotidiana, por vezes, é difícil situar as pessoas, ou as situações vivenciadas, nas categorias fixadas teoricamente. Neste percurso, revelou-se, igualmente, profícuo reflectir acerca da diferenciação hierárquica de género e perceber uma certa constância na desvalorização do feminino face ao masculino. Esta tendência verifica-se tanto no discurso científico mais tradicional como no senso comum, o que indica a existência de uma ideologia legitimadora da hierarquização da diferença entre os sexos. Esta hierarquização traduz, claramente, uma assimetria de poder que é reproduzida e legitimada pelos processos de socialização e que concorre para a desvalorização das características e dos atributos associados à feminilidade.

Este exercício, de crítica sistemática, conduz à desconstrução proposta pelo construcionismo social para a análise das questões associadas ao género. Pensar o género à luz do construcionismo social é, como vimos anteriormente, questionar o que a ciência tradicional tem apontado como verdade, é perceber o género como um resultado de um contexto social, vivenciado por actores sociais que lhe atribuem significados que serão instrumentais para *dizer* o género e, simultaneamente, para o *ler*. É, portanto, resultado de uma negociação dinâmica, em que são fundamentais as relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos.

Neste sentido, importa continuar o caminho crítico pela análise do conceito de identidade, em termos gerais e, posteriormente, pela reflexão acerca da construção da identidade de género, numa perspectiva processual e dinâmica.

***Capítulo II***  
***(Re)construção da(s)***  
***identidade(s) de género***





## Capítulo II

### (Re)Construção da(s) Identidade(s) de Género

#### INTRODUÇÃO

Dedicamos este capítulo à reflexão em torno do conceito de identidade e mais especificamente à identidade de género. Analisamos a forma como o conceito tem vindo a mudar ao longo do tempo, começando pelas perspectivas essencialistas da identidade propostas por René Descartes (1641/2003)<sup>53</sup>, passando às principais críticas à posição cartesiana, nomeadamente, a visão de John Locke (1690/1999)<sup>54</sup>, na obra *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, em que apresenta a sua teoria dialéctica da socialização na construção identitária. Referimos também as teorias marxistas nas suas críticas à essência humana universal. E, na sequência destas contribuições teóricas, referimos George Mead (1934/2008)<sup>55</sup> e a sua formulação dos processos de internalização que descrevem como a identidade é determinada pela sociedade e pelas instituições sociais.

De seguida, na primeira parte deste capítulo, referimos algumas posições teóricas que abordam a identidade na actualidade, que a consideram permeável à mudança e à flexibilidade, ou seja, que vêem a identidade como um processo para fazer face à mudança e que resulta da flexibilidade do sujeito sobre si mesmo e sobre a sua interacção com o(s) outro(s). Esta visão dinâmica do sujeito permite e, simultaneamente, exige que este se pense num determinado eixo espaço-temporal. E, de acordo com este ponto de vista, lhe seja permitido, não apenas a permanente (re)construção da identidade mas a construção possível de identidades simultâneas. Assim, e de acordo com esta visão de identidade, os sujeitos constroem, permanentemente, uma narrativa que dê sentido a quem são e que os posicione na

---

<sup>53</sup> A obra consultada e referida ao longo deste trabalho é uma edição de 2003, da Rés-Editora.

<sup>54</sup> A obra consultada e referida ao longo deste trabalho é uma edição de 1999, da Fundação Colouste Gulbenkian.

<sup>55</sup> O artigo consultado foi publicado, pela primeira vez, em 1934, como um capítulo integrante da obra *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, publicado pela Universidade de Chicago.

tensão dinâmica entre a igualdade e a diferença, entre o passado e o futuro e, consequentemente, entre o Eu e o Outro, entre a individualidade e a pertença a um grupo ou comunidade.

Depois de termos analisado o conceito de género no primeiro capítulo e de uma breve referência aos conceitos de identidade (no sentido geral) na parte inicial deste capítulo, faremos a tentativa de, na intercepção destes conceitos, reflectir acerca da identidade de género enquanto eixo de referência na interpretação que os sujeitos fazem de si e na forma como entendem os outros. A identidade de género, sendo o principal objectivo deste trabalho, é apresentada na sua interacção com outros eixos identitários, designadamente, na sua relação com a classe social, com as fases do desenvolvimento humano e as mudanças que ocorrem ao longo da vida e, ainda, na sua relação com o corpo e a sexualidade. Estas relações justificam-se porque partimos de uma perspectiva não essencialista da identidade, considerando que a identidade resulta de um processo que se estende ao longo da vida e que é (re)construída pela pessoa em função da sua experiência de vida, da sua pertença social e dos seus projectos de futuro.

Assim, e de acordo com as perspectivas não-essentialistas da identidade apresentadas, a questão da identidade coloca-se no plural. Ou seja, na interpretação de que aquilo que se é, e a narrativa que cada um/uma constrói para dar sentido à sua vida resulta de um processo dinâmico que incorpora a possibilidade de cada sujeito (de si) se redefinir e/ou agir em função de um conjunto dinâmico de circunstâncias que lhe impõe mudanças na forma como se interpreta e é interpretado na relação com os outros.

As questões da(s) identidade(s) de género fazem parte das intenções propostas para o nosso estudo, na medida em que procuramos na nossa investigação perceber através do discurso das nossas entrevistadas como é que os processos de (re)construção formam por elas vivenciados.

## **1. A identidade: das perspectivas essencialistas ao processo de (re)construção do eu**

A questão da identidade tem sido abordada, por diferentes quadros teóricos, como uma questão central para a resposta à indagação sobre a essência e a existência do ser humano. Neste sentido, tem vindo a estar presente em discursos das mais diversas

áreas das ciências sociais, na tentativa de dar resposta a questões intemporais e transversais a diferentes culturas como, por exemplo, *Quem somos? O que nos define? Qual a origem e a estabilidade do nosso ser enquanto pessoa? O que nos distingue dos outros e o que nos aproxima deles?*

A identidade, ao longo do tempo, tem sido vista num contínuo entre a unicidade individual e a semelhança que cada um tem com os elementos do(s) grupo(s) de pertença. Assim, ao longo da história do pensamento, o conceito tem-se definido no sentido essencialista e individualista ou no sentido da análise da relação do eu com o meio e as suas circunstâncias, numa perspectiva mais existencialista.

Na perspectiva essencialista, do ponto de vista filosófico, René Descartes é um pensador incontornável. A sua perspectiva essencialista é bem visível na divisão e distinção clara entre corpo e espírito proposta por este filósofo (1641/2003), na obra *Meditações Metafísicas*<sup>56</sup>, em que afirma: “que há uma grande diferença entre o espírito e o corpo, uma vez que o corpo, pela sua natureza é sempre divisível, e o espírito é completamente indivisível” (p. 115), considerando-se como uma *coisa una e inteira*, o que fundamenta esta unicidade na sua indivisibilidade.

A perspectiva cartesiana apresenta um indivíduo que se desenvolve em torno do núcleo interior, secundarizando a influência do meio e do seu exterior, o que torna a identidade um aspecto individual e estável.

No século XVIII continua intacta a confiança na razão como definidora do ser humano, como garantia da sua individualidade. “No iluminismo, a influência do pensamento cartesiano propicia o desenvolvimento de uma concepção de sujeito abstracto, visto como centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de acção (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.14), fundamentando a ideia de que os sujeitos se desenvolvem em torno de um núcleo ontologicamente estável e definidor de quem se é e de como se pode ser.

O dualismo cartesiano é posto em causa por John Locke quando este “elabora uma das primeiras teorias dialécticas da socialização, ao conceber a identidade como confrontada por leis e regras a serem obedecidas, bem como pela esfera privada em que

---

<sup>56</sup> Obra original publicada em 1641.

o *eu* se torna um *eu social*, em decorrência do relacionamento com o ambiente externo próximo”<sup>57</sup> (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p. 14).

Assim, o empirismo traz para a discussão acerca da identidade a importância do meio, contestando, fortemente, as ideias inatistas e afirmando a experiência humana como central na construção do eu.

John Locke é caracterizado, por François Duchesneau (1986), como um filósofo da experiência, valorizando o experienciar como elemento constituinte do ser humano. Destacamos a contribuição de John Locke que, ao descrever “o entendimento como fruto da experiência, se opõe às teorias inatistas da formação do conhecimento, defendendo que a gênese de todas as ideias, até das mais nobres, não é outra do que a experiência” (Sacristán Gómez, 1991, p. 164). Em seu entender, são as sensações e reflexões que vão povoando de ideias a mente dos indivíduos, que antes deste processo eram autênticas *tábuas rasas* para utilizar a expressão do próprio John Locke.

Neste sentido, o que cada um é resultado do ambiente em que se desenvolve, o que naturalmente “contribui para a desestabilização da ideia de um indivíduo essencial, ao dotá-lo de uma consciência que se forma tanto por reflexão e memória como pelas relações com os outros” (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.14).

É, deste modo, posta em causa uma individualidade completamente independente do contexto, em que os sujeitos crescem e se desenvolvem, o que compromete a visão essencialista anteriormente descrita.

Também o marxismo contesta as visões essencialistas sobre a individualidade e a unicidade humanas, afastando-se da ideia de uma essência universal humana que defina ou caracterize cada indivíduo singular. Na linha desta corrente de pensamento dá-se enfoque à centralidade das relações sociais de produção na constituição tanto dos sujeitos colectivos concretos como das suas relações com o Estado. Esta posição é bastante visível no artigo *On the Jewish Question*, de Karl Marx (1843/2008)<sup>58</sup>, em que as questões da identidade religiosa e da nacionalidade são abordadas, como aspectos que relacionam os indivíduos com as instituições sociais, principalmente com o Estado, e com o exercício do poder.

---

<sup>57</sup> Itálico no original.

<sup>58</sup> O artigo referido foi consultado na compilação de textos editada por Linda Alcoff e Eduardo Mendieta, em 2008, subordinada ao título *Identities: race, class, gender and nationality*.

As teorias marxistas, profundamente estruturalistas, perspectivam o desenvolvimento humano como tributário da pertença à classe social e, portanto, dependente desta. Assim, o que cada um é, depende em grande medida, da sua pertença social, da posição que ocupa na assimetria de poder que caracteriza a sociedade capitalista, pelo que as diferenças identitárias se justificariam por um determinismo social fortemente presente na forma como cada um se interpreta, e é interpretado, no todo social.

O pensamento de Karl Marx dá origem ao materialismo histórico<sup>59</sup>, que se fundamenta numa definição concreta de homem e da sua vida real, a partir da posição que cada um ocupa na estrutura produtiva, o que consubstancia uma das asserções fundamentais do pensamento marxista: “não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas é a sua existência social que determina a sua consciência” (Durozoi e Roussel, 2000, p. 253).

Mas, a discussão em torno da identidade continua no final do século XIX, início do século XX. Neste enquadramento, “James (1916) sustenta que o ser humano tem tantos eus sociais quantos são os grupos de indivíduos com que lida e cujas opiniões valoriza” (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.15). Inicia-se, então, um ciclo que coloca a identidade num espaço de tensão entre as relações que cada indivíduo estabelece com os diferentes grupos com que se relaciona, que o constituem e que contribuem para a sua identificação.

Para esclarecer os processos de construção da identidade, George Mead (1934/2008) propõe a noção de internalização para descrever como a sociedade e as suas instituições determinam a individualidade e a identidade. Intensifica, desta forma, a tensão entre o eu individual (que permanece a categoria básica de todo o pensamento liberal) e o eu social. Para George Mead (1934/2008), há apenas um eu biológico, mediado por um eu social formado pela interacção entre o indivíduo e os *outros*

---

<sup>59</sup> O materialismo histórico aparece como a aplicação, às sociedades humanas, do materialismo dialéctico (Durozoi e Roussel, 2000, p. 253). Ou seja, de acordo com o materialismo dialéctico não se admite outra realidade a não ser a matéria, sendo o pensamento apenas uma qualidade desta última. Assim, o materialismo histórico pressupõe a conciliação das asserções seguintes: (1) Não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas é a sua existência social que determina a sua consciência, e (2) até aqui os filósofos apenas interpretavam o mundo de diferentes maneiras, trata-se a partir de agora, de o transformar. Deste modo, e de acordo com Gérard Durozoi e André Roussel (2000) o materialismo histórico parte de uma definição concreta do homem e da sua vida real e da sua vida real, portanto da necessidade que todas as sociedades têm de produzir bens que respondam às suas necessidades materiais, o que coloca o o desenvolvimento das forças produtivas como fundamentais para a evolução histórica.

*significativos* – família, autoridades civis, grupos de pares – todos determinando, de modo subordinado, o que se entende por indivíduo. Juntos, constituem um outro generalizado – a totalidade de valores, crenças e regras de conduta com base nas quais se vive (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.15). É, neste sentido, que George Mead (1934/2008) afirma que o indivíduo possui um *self* apenas na relação com os outros membros do seu grupo social, e que a construção do *self* expressa ou reflecte o padrão de comportamento geral do grupo a que tal indivíduo pertence.

Neste encadeamento conceptual, salientamos a noção de eu social como agente regulador do eu biológico e dinamizador de mudanças adaptativas do próprio organismo. “A noção de eu social de George Mead envolve dois momentos: o ambiente constantemente em mudança e sua assimilação por um organismo vivo” (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.15). Considerando esta perspectiva, temos dois termos fundamentais a considerar nas questões da identidade: (1) o espaço que se refere ao ambiente, ou melhor ao contexto envolvente, e (2) o tempo, quer no seu sentido histórico e cultural, quer como horizonte temporal na vida dos sujeitos, no que concerne ao seu passado, presente e projectos de futuro.

Os dois termos movem-se constantemente e o resultado da relação entre eles é sempre indeterminado, no que se refere ao sujeito. Neste perspectiva, a relação com o Outro é primordial na compreensão da (re)construção da identidade do Eu. Assim, como cada Eu se relaciona com Outro(s), que são também Eu(s), e como cada um deles tem o seu espaço-tempo, sempre em movimento, a relação entre dois Eus é sempre uma interacção quádrupla. Ou seja, uma interacção entre dois espaços e dois tempos, em constante movimento, de tal modo que o Eu, que se define na relação com o outro, nunca é idêntico a si próprio. Deste modo, a sua identidade só pode ser apreendida em relação ao seu próprio espaço-tempo e aos espaços tempos que intersecta. Identidade é o nome que se dá a essa intersecção, sempre temporária, sempre relativa ao processo, sempre relativa aos eventos que a constituem.

As dimensões temporal e espacial impõem, como podemos verificar, uma visão dinâmica da identidade. Esta dinâmica resulta da interacção entre o sujeito e o meio e também da interacção entre o sujeito e ele próprio na sua dimensão temporal, ou seja, na reflexibilidade intrasubjectiva do passado, presente e planos de futuro. Esta noção de identidade, enquanto construção do contínuo temporal aparece, também, na perspectiva

de José Pio-Abreu (2006), associada à representação que o indivíduo faz de si próprio e na narrativa que lhe dá sentido e unidade.

A identidade encontra-se, indubitavelmente, associada à representação que os indivíduos fazem de si próprios e, de acordo com o autor anteriormente citado, corresponde a uma representação “fora do tempo presente, ou seja, no passado e no futuro” (Pio-Abreu, 2006, p. 4). Ainda de acordo com o mesmo autor, a identidade está, então, fora do corpo do sujeito (como representação) mas, nunca deixa de ser acompanhada por este. No entanto, esta perspectiva da identidade como “representação de si próprio deriva da representação dos outros” (Pio-Abreu, 2006, p. 5). De facto, o sujeito tende a corresponder ou, pelo menos, a ter em consideração as expectativas das pessoas que o rodeiam, atribuindo-se, assim, à comunidade um papel de extrema relevância no sentido em que, em princípio, a identidade é conferida pela comunidade e alimenta-se de reconhecimento mútuo. Da mesma forma, e no entender do autor atrás citado encontra-se, também, associada aos papéis que desempenhamos e através dos quais partilhamos da dinâmica comunitária. E é, neste sentido, que acrescenta que a identidade “transcende o corpo e representa a própria comunidade que persiste para além do espaço e do tempo do corpo individual” (Pio-Abreu, 2006, p. 6).

A relação da identidade com o tempo, o espaço e a comunidade é também apresentada em enquadramentos teóricos de influência psicanalítica como, por exemplo, no trabalho de León Grinberg e Rebeca Grinberg (1998). Estes autores afirmam “que o sentimento de identidade resulta de um processo de interacção contínua de três vínculos de integração que denominamos espacial, temporal e grupal” (p. 22).

Assim, o vínculo de integração espacial compreende a relação entre as diferentes partes do *Self* entre si, inclui o *Self* corporal, e tem como funções a manutenção da sua coesão, e a possibilidade da comparação e do contraste com os objectos. Ou seja, a integração espacial tende para a diferenciação *Self* – não *Self*, o que concretiza o processo de individuação. Por sua vez, o vínculo de integração temporal aponta para a ligação entre as diferentes representações do *Self* no tempo, estabelecendo uma continuidade entre elas e conferindo a base para o sentimento pessoal de unicidade. Por fim, o vínculo de integração social refere-se à conotação social da identidade e é dado pela relação entre aspectos do *Self* e aspectos dos objectos, mediante os mecanismos de identificação projectiva e introjectiva.

Desta forma, a identidade aparece como factor e resultado da relação Eu-Outro, na medida em que constitui o critério de diferenciação em relação aos outros e se assume como um factor e um resultado da unidade do próprio Eu. Pode, deste modo, ser apresentada como factor e resultado de um processo de reconhecimento e pertença social.

Considerando a identidade como constructo complexo e, inquestionavelmente, associado, quer à idiossincrasia dos sujeitos, quer aos contextos que os influenciam, é inevitável que a crescente complexificação dos contextos sociais concorra para novos desenvolvimentos do próprio conceito de identidade.

Uma ideia transversal à análise da identidade, na contemporaneidade, é a mudança. Assumindo a inevitabilidade da influência do contexto nos indivíduos, teremos que considerar que as constantes transformações económicas, políticas, sociais e culturais desestabilizam as ideias de identidade pessoal e nacional, tornando a tarefa individual de nos definirmos como sujeitos cada vez mais difícil.

Cada sujeito é permeável à influência de acontecimentos, fenómenos, culturas e valores transnacionais. Cada indivíduo não é mais um elemento de um grupo apenas, a pertença partilhada a diferentes grupos, por vezes caracterizados por valores e estilos de vida concorrentes entre si, acaba por pôr em causa as identidades tradicionais, em que a estabilidade e os processos de identificação pouco divergiam dentro do mesmo grupo de pertença. Assim e, apesar de existirem eixos identitários que podem marcar os sujeitos de uma forma mais intensa, cada sujeito acaba por ser actor na construção e redefinição da sua identidade, terá de gerir as suas pertenças múltiplas procurando construir uma identidade que o unifique enquanto pessoa, sabendo que esta constelação de características e a sua priorização valorativa pode (e vai) variar ao longo da sua vida. Por exemplo, num determinado contexto pode ser a identidade de género a prevalecer e o indivíduo define-se, primeiramente como masculino ou feminino mas, num outro contexto ou situação pode definir-se primeiramente como cidadão de um determinado Estado ou como pertencente a um grupo étnico ou religioso.

Desta forma, emerge um novo sujeito, o sujeito pós-moderno que se caracteriza por ser um “sujeito fragmentado, descentrado tanto do seu lugar no mundo social como de si mesmo. Composto por várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas” (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.18).



Face a esta dinâmica de mudança, a tarefa de cada um construir a sua identidade acaba por ser uma tarefa contínua. Neste sentido, a identidade já não pode ser vista como uma mera transmissão social do grupo para o indivíduo, como se de uma herança se tratasse, ela deve ser vista como um processo em que o sujeito se assume como produtor de si próprio, não negando a importância do grupo neste processo. Mas, no que se refere à influência do grupo não podemos esquecer que, actualmente, as pertenças partilhadas são cada vez mais comuns, o que muitas vezes representa não uma construção de identidade mas a necessidade contínua de (re)construir a identidade para fazer face às novas exigências que o meio coloca ao sujeito ou as que o sujeito coloca a si próprio.

Actualmente, a unidade identitária é questionada uma vez que “o indivíduo ocupa múltiplas posições de sujeito, isto é, apresenta distintos aspectos identitários que não se unificam em torno de um eu coerente e que se modificam ao longo do tempo. O eu mostra-se, portanto, uma produção histórica, cultural e discursiva, num constante processo de reconstrução. Constituindo e sendo constituído por diferentes relações de poder, é relacional, ou seja, define-se por sua relação com os outros” (Carlson e Apple, 2000, citados por Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.18).

Dando ênfase ao carácter não linear do processo de construção da identidade, Stuart Hall (1997) defende que “aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório” (citado por Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.19). E esta mesma ideia é também defendida por Linda Alcoff (2008), ao afirmar que, no presente pós-moderno, os indivíduos desenvolvem a capacidade de viver numa certa ambiguidade e contradição, em função da fragmentação das influências culturais que vivenciam, o que trará para as suas vidas uma nova forma de afirmação da auto-determinação identitária. Esta nova auto-determinação propõe que a identidade não se baseia na afirmação da existência do *self*, mas antes no direito do grupo à construção de um *self* comprometido num processo de hibridização, em que o próprio grupo pode e deve escolher as imagens e linguagem que dominam o seu espaço cultural. Propondo a autonomia baseada no grupo, tem que se substituir a coercividade da identidade e deste modo, a auto-determinação é, de acordo com a mesma autora, a praxis da resistência.

Não devemos esquecer que estas dinâmicas de mudança colocam novos desafios aos sujeitos e, por conseguinte, novas dificuldades mas, simultaneamente, novas oportunidades de construir uma narrativa pessoal diferente daquela que produziriam num contexto mais tradicional.

Conceptualizando a identidade como um processo de construção operado pelo sujeito em relação com o meio, é importante considerar que, nesta interacção são tão importantes os mecanismos de identificação como os de diferenciação.

O sujeito constitui-se através da construção de semelhanças com os seus pares, ou com pares idealizados, mas também pelas diferenças que encontra e afirma em relação aos outros com pertenças distintas das suas. Neste sentido, podemos considerar identidade e diferença como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, uma vez que é apenas através da relação com o outro que a nossa identidade se produz. Assim, “a marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se sempre no meio da diferença e não fora dela (Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, p.19).

Esta relação com o diferente na construção da identidade acrescenta, ainda mais, o seu carácter transitório num contexto de globalização e de transnacionalização da cultura, uma vez que, nos dias de hoje, o acesso à diversidade e a tomada de consciência da alteridade é um aspecto permanente das sociedades ocidentais.

Cada vez mais aumenta a possibilidade de contacto com formas de vida, valores e culturas distintos, já não apenas de países distantes, mas no seio da própria sociedade, em que se desenvolvem movimentos culturais diferenciados e, por conseguinte, diferenciadores.

Adalberto Dias de Carvalho (2007) afirma, neste sentido, a “relação de alteridade como sendo não só primeira como até constitutiva de identidade própria” (p. 12), na senda de Paul Ricœur (1990), propõe, então, a relação com o outro, como sendo a primeira referência identitária, a consciência da existência de alteridade é entendida como o primeiro passo na construção do eu e na tomada de consciência de si próprio. Assim, a alteridade implica uma complexa interpretação do eu e do outro, uma vez que, segundo Adalberto Dias de Carvalho, implica perceber “a presença originária do outro em mim” e, simultaneamente, “focalizar o outro como eu” (Dias de Carvalho, 2007, p.12).

É nesta gestão da semelhança-diferença que o sujeito tenta construir a sua narrativa pessoal, na tentativa de encontrar um sentido para a sua vida e de ver esse sentido reconhecido pelos outros que lhe atribuem valor de sujeito. No entanto, as referências identitárias são, como já vimos anteriormente, cada vez mais fragmentadas o que dificulta esta tarefa.

Esta procura de uma narrativa que faça sentido para o sujeito e para o(s) grupo(s) a que pertence, acaba por ser uma construção social só formalmente individual. Formalmente individual, porque cada sujeito é agente de si mesmo, e a organização e a coerência (possível) entre as referências identitárias é tarefa de cada um. No entanto, a matéria-prima e os seus elementos constituintes provêm do meio, do grupo de pertença ou do grupo de referência do indivíduo e, neste sentido, a construção identitária será sempre o resultado de um processo social, através do qual o sujeito se constrói na procura da afirmação do seu eu, diferente dos outros mas reconhecido e aceite por eles.

Esta tensão dinâmica entre o eu e o outro pressupõe que falar de identidade é também falar de inclusão e de exclusão, uma vez que, “se a identidade é uma construção social que define os que, como *nós*, ficam dentro e os que, como *eles*, ficam fora” (Gilroy, 1997, citado por Moreira e Fernandes de Macedo, 2002, pp.19-20), analisar a formação de identidades exige que se compreendam os padrões e mecanismos de inclusão e de exclusão que fazem com que sempre se forme um *nós* se fechem as portas para um *eles*. Nesta relação entre o Eu e o Outro, na construção da identidade é imprescindível compreender os mecanismos, as disputas e as relações de poder no âmbito em que se dividem os semelhantes dos diferentes, os *nós* dos *outros*.

A introdução das relações de poder entre os indivíduos e entre os grupos é fundamental para a compreensão de algumas especificidades dos processos de identificação/diferenciação na construção identitária. Por exemplo, questões como o género, a religião, a etnia (eixos de referência identitária), assim como a interacção entre eles, podem contribuir para a formação de polaridades de poder/subordinação características de cada interacção específica, diferenciando, mais do que aproximando, sujeitos com apenas uma das características referidas.

A complexificação crescente das sociedades actuais conduz, inevitavelmente, a novos desafios que se colocam aos sujeitos na construção ou reconstrução da sua identidade. Não se deve esquecer que, como afirmam António Moreira e Elizabeth

Fernandes de Macedo (2002), a identidade constitui-se como “parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos” (p.13).

Esta ideia de movimento inerente à definição da identidade pressupõe a possibilidade de cada pessoa ter uma identidade que pode variar em função da sua situação (definida pelo contexto e pela sua história de vida) e também pelas suas relações com os outros, o que confere à identidade não apenas um carácter dinâmico mas também um carácter múltiplo, o que nos orienta para a utilização do conceito identidades, no plural. Uma vez que o indivíduo não permanece, para sempre, igual a si mesmo, nem os grupos de indivíduos se definem por um identidade comum, já que cada um dos seus elementos do grupo se define de forma dinâmica, podendo mesmo recorrer a referências identitárias que não fazem parte da história pessoal dos outros elementos desse grupo.

Desta forma, quando se fala de identidades pressupõe-se que as referências identitárias de cada pessoa são múltiplas, o que as distingue de outras pessoas com quem partilham algumas dessas referências (como por exemplo, o género, a religião ou a etnia, para referir apenas alguns exemplos possíveis). Mas também que cada uma destas referências identitárias pode ter interpretações múltiplas em função dos contextos em que os sujeitos se movimentam, o que confere significados diferentes e particularidades específicas da narrativa que cada um/uma constrói para dar sentido à sua vida.

Assim, é necessário redefinir o próprio conceito de sujeito, como unidade de análise. Este deve ser entendido como agente transformador e criador de si e do mundo e não só como o resultado de determinismos biológicos ou sociológicos.

Actualmente, as sociedades complexificaram-se, impondo novos desafios aos sujeitos. Num contexto de globalização, em que a mudança se impõe como permanente, e em que cada sujeito assume um grande número de papéis sociais pertencendo, simultaneamente, a diferentes grupos que, por vezes, se caracterizam por defenderem interesses distintos e, eventualmente, geradores de tensões ou conflitos pessoais, torna-se inevitável a reconfiguração do sujeito. Isto porque emerge agora um “indivíduo (...) desmunido da segurança dos estereótipos de classe, de sexo, de profissão, etc., [que] tem de buscar e construir o seu próprio papel e a sua identidade” (Dias de Carvalho e Baptista, 2004), na intercepção do que se espera dele em cada grupo de pertença.

A análise do conceito de identidade permitiu identificar os desafios que as sociedades actuais colocam aos sujeitos no que se refere à gestão das referências identitárias, cada vez mais diversas e complexas. Neste sentido, as visões mais tradicionais que conceptualizavam a identidade como estática, dão lugar a visões mais flexíveis de identidade, que a propõem como um processo contínuo (mas não linear) em que o sujeito tenta (re)organizar a constelação de referências que dão sentido ao discurso que articula na definição de si próprio. O que consubstancia a falta de estabilidade da identidade ao longo da vida, uma vez que cada sujeito se vai (re)definindo em função das experiências que vai vivenciando e das relações que estabelece com os outros, mais ou menos, semelhantes a si mesmo/a e com quem se vai identificando ou diferenciando em termos identitários. E neste contexto, para dar cumprimento ao objectivo central deste trabalho, analisamos, seguidamente, o género como eixo na (re)construção da identidade.

## 2. A identidade de género

Como temos vindo a referir, o género é um eixo de construção indentitária que constitui o foco de análise central neste trabalho. Pretende-se reflectir em torno de questões que se relacionem com o que significa ser mulher para o sujeito feminino e, ainda, acerca daquilo o que esse mesmo sujeito percepçiona como sendo as expectativas do grupo social a que pertence em relação à sua performatividade<sup>60</sup> de género.

Como foi referido no ponto anterior, a identidade constrói-se através de um processo de identificação-diferenciação que, no caso do género carrega uma tradição cultural assente tanto numa dicotomia biológica como diferenciação de papéis e estatutos sociais, por vezes alicerçados num discurso científico de base ideológica.

Definir as diferenças entre homens e mulheres, assim como as características que se entendem como femininas ou masculinas tem contribuído, na sociedade

---

<sup>60</sup> O conceito de performatividade de género foi defendido por Judith Butler, em 1990. Na sequência do pensamento desta autora, género é uma actuação ou *performance*, é aquilo que fazemos num determinado momento e não um modo universal de sermos. Todos usamos uma certa actuação de género, quer ela seja mais, ou menos, tradicional. Neste sentido, as identidades, sejam elas de género, raça ou classe, não são a expressão de um “eu” autêntico e interior, mas um efeito “dramático” das nossas actuações (Saavedra, 2005, p.44).

ocidental, para demarcar as diferenças entre os sexos e praticamente negligenciar as diferenças observadas dentro das categorias sociais, respectivamente, das mulheres ou dos homens.

Na tentativa de compreender o traço identitário do género, durante muito tempo, o foco de análise centrou-se sobretudo nas diferenças entre indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino. Considerava-se, assim, que a diferença biológica, entre homens e mulheres, originava e, simultaneamente, justificava as diferenças psicológicas em que assentava a dicotomia de género.

Em 1949, Simone de Beauvoir, na obra *O Segundo Sexo*, colaça a questão “o que é uma mulher?” e, segundo ela, esta questão “não pode ser respondida através do princípio de que pesa sobre a mulher um destino fisiológico, psicológico ou económico” (2009, p. 33), neste sentido dedica a primeira parte da obra referida, que se intitula *Destino*, à análise dos pontos de vista biológico, psicanalítico e do materialismo histórico, na explicação para as diferenças entre homens e mulheres.

Como podemos verificar, o enfoque de análise, proposto em meados do século XX, ilustra a complexidade da questão que se coloca na tentativa de compreender os processos associados à construção da feminilidade. Além disso, têm proliferado estudos sobre identidade de transexuais e homossexuais, que não estando directamente relacionados com o objectivo central deste trabalho, são importantes para a reflexão em torno da construção da identidade de género<sup>61</sup>. Com facilidade se constata que esta linha de investigação afasta as explicações biológicas como origem da *alma feminina*. A dualidade entre masculino e feminino é posta, muitas vezes, em causa, como é visível, por exemplo, na afirmação “recusar tornar-se (ou manter-se) heterossexual significa sempre recusar tornar-se homem ou mulher” (Wittig, 2008, p.159). Isto indica-nos o carácter construído da identidade expresso no verbo *tornar-se* e, simultaneamente, é questionada a dualidade da identidade de género, deixando antever a possibilidade de um indivíduo não pertencer a qualquer das categorias apresentadas. Ainda, de acordo com a Monique Wittig (2008), as categorias homem e mulher representam uma distinção política e ideológica que se fundamenta mais na organização heterossexual da sociedade do que em questões essenciais tidas como imutáveis.

---

<sup>61</sup> A este respeito damos o exemplo do artigo *Transgendering: blurring the boundaries of gender*, de Wendy McKenna e Suzanne Kessler (2006).

Salientamos assim, a diversidade de contribuições que se debruçam, questionam e reflectem a identidade, designadamente, a identidade de género. São, como vimos, de diferentes áreas científicas e inspirações teóricas as perspectivas que conotavam com o feminino um maior interesse pela esfera dos afectos e com o masculino uma maior preocupação com a autonomia e eficiência. Contudo, as diferenças médias observadas entre indivíduos de sexo diferente são consideradas, por um número cada vez maior de investigadores<sup>62</sup> mais como factos sociais do que como factos da natureza.

Como referimos anteriormente, a identidade constrói-se em torno de vários eixos que contribuem para a definição individual. Neste trabalho, como já dissemos, o principal objectivo é reflectir acerca da identidade de género, contudo, teremos de considerar que o género não opera isoladamente na forma como os sujeitos se vêem e são vistos. O género participa neste processo interagindo com outras referências identitárias e esta interacção é sempre dinâmica, quer no sentido em que cada uma se intercepta com as restantes, num determinado espaço e tempo, quer na forma como a reflexibilidade do indivíduo constrói compromissos entre elas ao longo da sua trajectória de vida. Verifica-se, portanto, uma coexistência de factores socialmente construídos, que se relacionam no processo de identificação-diferenciação, necessários para a construção da identidade. Neste sentido, Eileen Boris e Angélique Janssens (2004) afirmam que “raça, género e classe social podem ser conceptualizadas como sistemas de dominação ou sistemas de desigualdade, mas também como identidades culturais” (p. 6) e que, por isso mesmo, é fundamental o questionamento acerca da forma como estes sistemas de diferença se relacionam entre si.

Assim, parece haver cada vez mais consenso em considerar que são as características do tecido das relações em que as pessoas participam que influencia a maneira como elas se comportam em relação aos outros, como elas se representam reciprocamente e como se constroem numa identidade própria, designadamente, no que se refere à identidade de género.

A este respeito, é importante referir a teoria da interseccionalidade do género<sup>63</sup>, que perspectiva o género como uma construção social que se articula com outras categorias sociais que representam outros eixos ou factores de poder (ou de ausência de

---

<sup>62</sup>A este respeito indicamos Eleanor Maccoby e Carol Jacklin (1974), ou ainda a obra de Eleonr Maccoby (2000).

<sup>63</sup> Ver o artigo *Gender, change, and education* de Diana Leonard (2006), que refere a interacção de outras categorias sociais com o género, no processo de permanente reconstrução identitária das crianças e jovens, ao longo do seu percurso escolar.

poder). A intercepção do género com outras referências identitárias justifica e resulta na diversidade dos discursos associados ao género, uma vez que, a forma como é representada, descrita e vivenciada a feminilidade<sup>64</sup> ou a masculinidade<sup>65</sup> depende dos argumentos disponíveis no grupo social de pertença para as afirmar e justificar.

Mesmo que o aspecto fundamental deste trabalho não seja análise de variáveis como a classe, a etnia, a orientação sexual, ou a opção religiosa, é necessária a tomada de consciência de que podem constituir factores de especificidade no discurso individual sobre a identidade feminina.

## 2.1. A classe social e Identidade de Género

O feminismo marxista<sup>66</sup> introduziu no debate sobre as questões de género a conceptualização da categoria das mulheres como grupo oprimido, à semelhança da classe operária e foi transposta para o debate da condição das mulheres a estrutura utilizada para a leitura e compreensão da diferença de classes, designadamente no que respeita à opressão da classe trabalhadora.

No entanto, e de acordo com Donna Haraway (2008), o actual conceito feminista de género não se encontra presente nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, se bem que o feminismo, particularmente o de inspiração marxista, utilizou e ainda utiliza instrumentos fundamentais da teorização marxista.

Como já foi referido, anteriormente, a sociologia estruturalista apresenta a assimetria entre os géneros como resultante das funções e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, cabendo aos homens o domínio da esfera pública e às mulheres o domínio da esfera privada. A esfera pública parece corresponder a um âmbito muito

---

<sup>64</sup> A respeito da intersecção do género com a etnia, Elsa Brown (1997, citada por DiPalma e Ferguson, 2006) afirma que “nem todas as mulheres têm o mesmo género” (*all women do not have the same gender*, no original), referindo-se às diferenças na vivência das mulheres negras e brancas dos Estados Unidos da América.

<sup>65</sup> Também os estudos sobre a masculinidade referem a questão da interseccionalidade do género (Hearn e Kimmel, 2006; Morgan, 2006).

<sup>66</sup> De acordo com Mary Castro (2000) a relação entre o marxismo e o feminismo é importante na trajetória do feminismo, quer como conhecimento teórico, quer como prática, ou seja, na definição do próprio feminismo como um movimento social por mudanças. Deste modo, a autora conclui que o feminismo marxista, se constrói a partir de análises das experiências de mulheres de sectores populares em movimentos e organizações de base, e através do acesso crítico às teorias marxista e feminista, o que não pode ser agenda exclusiva das feministas de esquerda, mas da comunidade académica, e dos movimentos políticos, uma vez que a discussão é fundamental para a produção de conhecimento (2000, p.108).



mais vasto do que o privado e esta divisão conceptual da actividade social emerge, tal como a valorização social da individualidade autónoma, com o desenvolvimento do capitalismo. A constituição da divisão do trabalho entre os sexos como objecto de análise foi também atravessada por condições conceptuais e teóricas, que evidenciam o peso do *zeitgeist*<sup>67</sup> do século XIX, mesmo nas teorias sociais revolucionárias como o marxismo (Amâncio, 1994). A subordinação da mulher, nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, é marcada pela divisão natural sexual do trabalho e, como já vimos, está impregnada do pressuposto da heterossexualidade natural, que aparece teorizada pela propriedade económica como origem da opressão, nomeadamente, na sua expressão institucionalizada: o casamento, como sublinha Donna Haraway (2008).

Friedrich Engels considera que as actividades domésticas são atribuídas às mulheres, enquanto que, a esfera produtiva é apresentada como actividade masculina. Esta divisão das esferas de intervenção em função do género, está, de acordo com este autor, associada à estrutura da família nas sociedades capitalistas. Assim, a assimetria de poder entre homens e mulheres resultaria da “proletarização da mulher burguesa no seio da família” e neste sentido, “a mudança desta situação pressupõe a libertação da mulher burguesa, ou seja, a sua entrada no mercado de trabalho (isto é, na esfera da produção)” (Amâncio, 1994, p. 25).

Esta perspectiva apenas se refere à questão da subordinação da mulher da burguesia, uma vez que as mulheres do operariado, participando na esfera produtiva, deveriam, segundo esta leitura da assimetria de género, estar em pé de igualdade dentro da sua família o que, de facto, não se verificava nem se verifica ainda hoje. De acordo com as teorias marxistas, a entrada no mercado de trabalho conduziria a uma situação de emancipação feminina. Esta postura teórica legitimou as lutas feministas<sup>68</sup> pelo acesso ao mercado de trabalho, mas a reivindicação das mulheres em relação a um posto de trabalho aparece, sobretudo, na classe média, e não necessariamente nas classes mais desfavorecidas em que as mulheres entraram na esfera da produção por necessidade económica e não por afirmação pessoal e social. Este facto levanta, novamente, a

---

<sup>67</sup> *Zeitgeist*: Zeit: diferença + geist: mente espírito, alma, inteligência

<sup>68</sup> A este respeito, o artigo *Clara Zetkin – Uma revolucionária no seu tempo*, publicado pela Organização das Mulheres Comunistas, em 2000, clarifica a pluralidade dos movimentos feministas que existiam, na Alemanha, no final do século XIX, assim como a diversidade dos seus objectivos em função da classe de pertença das mulheres que representavam.

questão da universalidade das reivindicações dos movimentos feministas, de que temos vindo a falar ao longo deste trabalho.

O acesso das mulheres a uma carreira profissional é, ou pode ser, interpretado de forma diferenciada para mulheres de diferentes classes sociais. Simbolicamente, pode estar associado à conquista e afirmação da mulher na esfera pública ou a um mecanismo de sobrevivência económica da família, para as mulheres da classe média e para as mulheres de classes desfavorecidas, respectivamente.

De acordo com Anthony Giddens (1997), a estratificação social por classes é um sistema de classificação bastante fluído, não se verificando uma fronteira claramente definida entre as diferentes classes<sup>69</sup>. Por esta razão, a classe social é, em determinada medida, alcançada e não necessariamente outorgada, permitindo a mobilidade social. De acordo com o mesmo autor, a classe social depende das diferenças económicas entre grupos assim como da desigualdade no acesso e controlo dos recursos materiais disponíveis. Desta forma, cada classe social pode ser definida como um grupo de indivíduos que auferem recursos económicos ou dispõe de riqueza semelhante, o que tem uma influência directa no estilo de vida que podem ter.

No entanto, as dinâmicas sociais actuais dificultam o posicionamento dos indivíduos numa determinada classe social. Os próprios critérios de definição de classe são complexos e não se referem exclusivamente a indicadores económicos, sendo também considerados aspectos socioprofissionais e de acesso a bens culturais, muitas vezes difíceis de quantificar. Além disso, nas sociedades ocidentais, a tributação fiscal diferenciada em função dos rendimentos e da riqueza teve um efeito de limitar as grandes fortunas e, simultaneamente, o desenvolvimento dos sistemas de Segurança Social, permitiram que as condições de vida das classes mais baixas fossem melhoradas.

Também, o desenvolvimento da Escola Pública e especialmente o alargamento da escolaridade obrigatória permitiram, a alguns indivíduos, a mobilidade social através do acesso a empregos melhor remunerados.

A mobilidade social e até a própria instabilidade económica podem representar mudanças no horizonte temporal da vida de um sujeito que pode, ao longo da sua vida,

---

<sup>69</sup> A fluidez que caracteriza a classe social contrapõe-se ao carácter mais estático de outros sistemas de estratificação social que têm fundamentos religiosos ou legais, como por exemplo o sistema de castas ou a escravatura e os sistemas de tipo feudal.

experienciar pertenças a distintas classes sociais ou categorias socioprofissionais, verificando-se, nesta situação, mobilidades intrageracionais. E, se a mobilidade social é possível no que se refere à vida de um sujeito, ela passa a ser ainda mais provável se a unidade de análise for a família ao longo de diferentes gerações, tratando-se nestes casos de mobilidade intergeracional.

Quando referimos a questão da classe social e género emergem outras problemáticas, principalmente no que toca à identificação da classe social operacionalizada pela categoria socioprofissional. Ao considerar as sociedades em que as mulheres são, tradicionalmente, confinadas ao espaço da família, a sua classe social tem de ser definida em função do estatuto socioprofissional do cônjuge. Sabemos que, mesmo nas sociedades ocidentais, as mulheres que ficam em casa não tendo um trabalho remunerado nem sempre pertencem a classes desfavorecidas. Neste sentido, definir a classe das mulheres pelo seu estatuto socioprofissional pode constituir um desafio metodológico em virtude das fragilidades que apresenta.

Um outro aspecto que interage com o género na elaboração identitária é o próprio percurso de vida do sujeito, consubstanciando o eixo temporal em que cada um se interpreta e se projecta. Neste sentido, abordaremos a seguir o percurso do sujeito através da análise de etapas que marcam as narrativas pessoais e sociais sobre a identidade de género (e outras).

## **2.2. O desenvolvimento da Identidade de Género ao Longo da Vida**

A consciência de pertença e de identificação a uma categoria de género é um processo que acompanha a vida dos indivíduos. Desde a infância até ao final da vida, a pertença a uma das categorias género manifesta-se de forma diferenciada. Neste processo dinâmico podemos perceber claramente as diferenças inter-individuais, mas também as diferenças intra-individuais. Ou seja, a (re)construção da identidade de género na sua variação em função da pertença a outras categorias sociais, o que faz com que se encontrem diferenças, consideráveis, na forma como se processa a identificação

de género de indivíduos masculinos ou femininos em grupos sociais específicos<sup>70</sup>. Esta constatação pode ser profícua na compreensão das especificidades e diferenças entre indivíduos, do mesmo género, em contextos culturais, sociais e políticos diferenciados. Contudo, a tentativa de perspectivar a construção da identidade de género, em termos individuais, como um processo linear também não é fácil (e nem desejável), uma vez que, se analisarmos o discurso dos sujeitos sobre a sua identidade vamos, provavelmente, encontrar aparentes paradoxos, evoluções e mudanças. Rapazes e raparigas, homens e mulheres são socializados e crescem em contextos definidos e definidores de género e este processo tem, em cada sujeito, um efeito de *doing gender* (Deaux e Major, 1987, citados por Nutt e Brooks, 2008, p. 176).

Ao longo da vida, os indivíduos vão-se desenvolvendo na presença e sob a influência de agentes de socialização de género. Na infância e adolescência estes agentes de socialização de género são sobretudo os pais e a família, a escola e os *media*.

Na família, os bebés são tratados de forma diferenciada em função do género, pois são vários os estudos que relatam que os adultos interagem de uma forma mais gentil com as meninas e que têm brincadeiras mais activas e físicas com os meninos (Nutt e Brooks, 2008, p. 176). As cores dos quartos são diferentes quando se trata de rapazes e raparigas, normalmente cores primárias para os quartos dos meninos e cores pastel para os quartos das meninas. Os brinquedos são também diferenciados em função do sexo da criança<sup>71</sup>. Do mesmo modo, durante a infância são valorizados comportamentos diferenciados: às meninas pede-se-lhes que sejam bonitas que se preocupem com a aparência e que tenham gestos delicados e femininos, aos rapazes que sejam independentes e audazes (Maccoby, 2000).

As meninas e os meninos podem crescer na mesma casa mas de forma diferenciada. Alguns estudos (cf. Jordan, Kaplan, Miller, Stiver e Surry, 1991) referem, por exemplo, que as mães falam mais com as suas filhas utilizando um discurso de apoio, o que poderá encorajar o desenvolvimento de capacidades e perícias ligadas à empatia e à capacidade de estabelecer relações interpessoais.

---

<sup>70</sup> O que pode ser explicado pela interseccionalidade do género referida anteriormente.

<sup>71</sup> A respeito dos brinquedos classificados, normalmente, como sendo de meninas Cristina Vieira (Coord.) Conceição Nogueira e Tereza Cláudia Tavares (2009) referem um estudo de Isabel André (1999) em que a autora analisa um catálogo de brinquedos e constata que os que são classificados como brinquedos de menina encaminham a criança para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo, enquanto os brinquedos classificados como de rapaz estão mais direccionados para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência ou de conflitualidade.

O tratamento e a educação diferencial dos filhos aparece fundamentado empiricamente em diversos estudos, sobretudo nos estudos que envolvem metodologias de observação da interacção entre os pais e os filhos e/ou filhas. De acordo com Cristina Vieira (2003, p.190), parece haver uma certa tendência para que os progenitores, quando questionados, afirmarem que tratam os filhos e as filhas de forma igual e que lhes dão uma educação muito semelhante, o que acaba por não se verificar em contextos de observação da interacção entre eles.

Assim, parece haver consenso no que respeita a uma clara diferenciação no tratamento e na educação familiar de meninos e meninas.

O tratamento diferencial de rapazes e raparigas perpetua-se no sistema educativo. A este respeito Maria João Carmona e colaboradoras (2009) referem que “docentes, educadores/as e outros/as profissionais da educação nem sempre são sensibilizados/as para uma educação promotora de uma maior igualdade de género” (p. 61). Na escola, meninos e meninas são tratados de forma diferente, sendo que normalmente o bom comportamento das meninas é mais recompensado, e elas são encorajadas a cuidarem da sua aparência, ao passo que os rapazes são alvo de maior atenção por parte dos professores que lhes dão mais *feedback* (Nutt e Brooks, 2008, p. 177). De acordo com Teresa Alario Trigueiros e colaboradores (2000) as diferenças de tratamento na sala de aula são tão relevantes, ao ponto de terem repercussões para o futuro das meninas que conformam a construção da sua identidade à influência da interiorização de imagens e estereótipos associados ao feminino. Assim, estes autores referem que, em termos gerais, os/as professores/as qualificam os meninos como “mais violentos, agressivos, criativos, inquietos, e por vezes, tímidos e imaturos” (p. 27). Por sua vez, as meninas são qualificadas de “mais maduras, mais minuciosas e trabalhadoras, mais tranquilas e submissas” (p. 27). Se, à primeira vista, as características tidas como femininas são positivas, elas estão associadas à conformidade e à passividade. Um outro aspecto sublinhado no trabalho referido é o facto dos/as professores/as terem imagens diferentes de rapazes e de raparigas, o que contribui, claramente, para uma interacção diferenciada em função do sexo do/a aluno/a. Por exemplo, o comportamento desadequado tende a ser mais penalizado nas meninas do que nos meninos. Por sua vez, o insucesso é diferentemente justificado em função do sexo: quando acontece com os meninos é atribuído, normalmente, à falta de trabalho e

de empenho dos alunos, quando acontece com as meninas é, geralmente, atribuído à falta de capacidades, o que é extraordinariamente penalizador para o sexo feminino.

Também Paula Silva e Luísa Saavedra (2009) referem que um olhar crítico e face às práticas e rotinas da escola possibilita o revelar de crenças e de atitudes restauradas e cada vez mais subtis de discriminação, designadamente no que diz respeito a “expectativas distintas de desempenhos e resultados de alunas e alunas, avaliações com critérios diferenciados que se mesclam nas apreciações e resultados escolares, identificação de tendências e orientações vocacionais marcadas por aptidões naturais” (p. 64).

O tratamento diferenciado ao longo do cada vez maior processo de escolarização tem, como já referimos, consequências para a vida das mulheres, designadamente (Trigueiros *et al.*, 2000): (1) na diminuição das aspirações das meninas e mulheres; (2) no encaminhamento para carreiras *mais adequadas* e posturas profissionais *mais ajustadas* em função do sexo; e, (3) na presença desequilibrada das mulheres no mercado de trabalho.

A escola é um poderoso agente de socialização de género, não apenas na forma diferenciada como as raparigas e os rapazes são tratados pelos profissionais da educação, mas também como se constroem as identidades de género em contexto escolar. De acordo com Luísa Saavedra (2005), “o número de trabalhos etnográficos sobre o modo das raparigas se situam na escola é bastante mais reduzido do que aqueles que têm sido conduzidos com rapazes” (p. 57). Esta autora apresenta estudos pós-estruturalistas que evidenciam a forma como a identidade é negociada em função da raça, género e classe social em contexto escolar.

Como podemos verificar, a feminilidade é construída, na escola, não apenas na interacção das jovens com os professores e outros agentes educativos mas também na sua interacção com os pares, nas complexas dinâmicas de pertença a grupos específicos que resultam da interacção entre classe social (de origem e aspirada), género e etnia. O tempo da escola (normalmente a infância, a adolescência e a jovem adultez) é marcado pela cultura formal da instituição escolar e, simultaneamente, pelo currículo oculto que marca a construção da identidade de género neste longo período da vida das jovens.

A escola, enquanto agente de socialização, veicula a ideologia dominante que acaba por transmitir uma certa desigualdade valorativa de género, pelo que é possível afirmar que as assimetrias de poder estão tão presentes na escola como na restante sociedade. A autora citada afirma ainda que isto é visível em diversos aspectos como “a

hierarquização das disciplinas (ocupando a matemática e a física um lugar de topo), a ideologia inscrita nos manuais escolares e a linguagem sexista dos mesmos manuais, que é aliás usada pelos professores durante as aulas” (Saavedra, 2005, p.73).

Para além das instituições escolares e da família, outros agentes de educação operam no processo de construção da identidade de género, sendo que um dos mais poderosos é constituído pelos *media*. Através da televisão, do cinema, da publicidade, dos livros, jornais e revistas são transmitidas imagens carregadas de simbologias diferenciadas associadas ao género (Silveirinha, 2004, Gallego, 2004).

Vários estudos (e. g. Folhas, 2009; Neto, 2005; Tuchman, 2004 e Neto e Pinto, 1999) têm demonstrado a influência que estes poderosos meios de comunicação têm na transmissão de imagens idealizadas de mulher, estereotipando uma imagem de juventude, baixo peso e boa aparência física. Acrescente-se que este contacto continuado com este ideal de mulher acaba por ter um impacto enorme na prevalência de problemas de saúde como os distúrbios alimentares e a depressão de jovens mulheres no mundo ocidental (Mitz, Hamilton, Bledman e Franko, 2007). A influência dos meios de comunicação é visível não só nos aspectos relacionados com a saúde, estando presente, também, na idealização e escolha de estilos de vida associados à feminilidade e à masculinidade e, mais recentemente, até à contestação desta visão polarizada entre o masculino e o feminino<sup>72</sup>.

É evidente que as imagens idealizadas de mulher variam em função da época em que surgem, variando também o seu aspecto físico, as atitudes e comportamentos e a estrutura de relação com as outras mulheres, com os homens e com as instituições. Por exemplo, as personagens femininas do *Film Noir*<sup>73</sup>, dos anos 40/50 do século XX, são diferentes das imagens de feminilidade transmitidas actualmente. No entanto, e apesar das diferenças, torna-se clara a veiculação de estereótipos de género que acabam por influenciar a vivência da feminilidade, sobretudo nas questões que se relacionam com a aparência, com a interacção com os outros e com o papel das mulheres na sociedade.

A este respeito gostaríamos, ainda, de referir um trabalho de doutoramento sobre os hábitos televisivos das crianças e adolescentes, realizado no distrito de Coimbra (Matos, 2004, citada por Vieira, 2007), o qual demonstrou que as raparigas e os rapazes,

---

<sup>72</sup> Gabriele Griffin (2006) refere, a este respeito, o que designa como filmes *gender-bending*, como por exemplo, a obra cinematográfica de Pedro Almodovar e o filme *Boys Don't Cry* realizado por Kimberly Pierce.

<sup>73</sup> A este respeito a análise da obra *Film Noir*, de Alain Silver e James Ursini (2004) é, particularmente, reveladora especialmente dos capítulos: *Violência Masculina* e *As Mulheres no Film Noir*.

estes tendem a identificar-se com heróis televisivos diferentes. Independentemente das idades os rapazes identificam-se, sobretudo, com heróis que se movimentam em cenários de acção, que manifestam força e destreza física, enquanto que as raparigas têm tendência a identificar-se com personagens que defendem valores interpessoais e que manifestam grandes capacidades de relacionamento interpessoal.

A importância dos *media* como veículo de transmissão de estereótipos de género verifica-se ao longo da vida dos sujeitos. Referimos anteriormente exemplos de estudos que indicam a sua presença e influência na infância, adolescência e idade adulta. Neste sentido passamos a analisar as transições de vida dos/as jovens na adolescência e a sua importância do ponto de vista da (re)definição da identidade.

A adolescência traz consigo alterações profundas no corpo da adolescente, as diferenças físicas entre os sexos vão-se acentuando com a idade, atingindo o seu ponto máximo na adolescência, começando por abranger, desde o nascimento até à pré-adolescência, as características sexuais primárias (Vieira, 2006). Com a adolescência, surgem as transformações físicas associadas às características sexuais secundárias, as quais embora não tenham uma função directa na reprodução, são responsáveis pelas diferenças ao nível da aparência, cada vez mais distinta entre homens e mulheres.

Nas raparigas verifica-se o aumento dos seios e o alargamento das ancas, o aparecimento de pêlos púbicos e aparecimento de pêlos axilares. A nível das mudanças dos caracteres sexuais secundários, verifica-se a maturação dos órgãos reprodutores que culminará no aparecimento da menarca e assim que a jovem começa a ser menstruada confronta-se com as complexidades inerentes à função reprodutora. De acordo com Roberta Nutt e Gary Brooks (2008), a menarca pode provocar alterações profundas na imagem corporal, na auto-estima, nas relações entre pares e no poder social experienciado pelas jovens no grupo<sup>74</sup>. A forma como a jovem encara as alterações anatómicas será fundamental para o seu equilíbrio e para a aceitação dessas transformações e, este aspecto, está intimamente ligado à forma como o seu grupo social vê a feminilidade e a maturação sexual das mulheres.

---

<sup>74</sup> Estas alterações podem variar em função de aspectos culturais. Os estudos de Chris Hayward, Ian Hotlib, Pamela Schraedley e Iris Litt (1999) demonstram que, nos Estados Unidos, a depressão, nestas idades, tem uma maior prevalência em jovens caucasianas do que nas jovens hispânicas ou afro-americanas (citados por Nutt e Brooks, 2008), o que poderá estar associado à identificação cultural do poder associado à maturação sexual no seio de determinadas comunidades.



Estas alterações físicas têm implicações psicológicas que correspondem a um processo de maturação indicativo do fim da infância. Com o fim da infância surgem novos desafios, novas responsabilidades, experienciam-se novas formas de afirmação da individualidade. É evidente que todas estas transformações podem trazer algumas angústias associadas, uma vez que os jovens já não são tratados como crianças e ainda não são considerados adultos. Verifica-se, assim, em certa medida, um dissolver dos limites do esperado em relação aos comportamentos e às atitudes dos jovens. A fronteira entre a infância e a adultez perde sentido para o jovem, e com isso torna-se difícil saber o que se espera dele e do seu comportamento. É percepcionado como demasiado crescido para determinados comportamentos mas, ainda, considerado demasiado novo e imaturo para outros comportamentos.

Nesta fase da vida, a interacção com os pares passa a ser modelada por estas transformações físicas e biológicas, verificando-se, ainda, que as situações de interacção com os pares do sexo oposto são marcadas pela influência de estereótipos de género. Os jovens sofrem imensas pressões para agirem em função de um reportório de comportamentos associados à feminilidade e à masculinidade. Estas pressões são feitas pelos pares, pelos pais, pela instituição escolar ou outras instituições educativas e, também, pelos *media*, que tentam, de uma forma mais ou menos intencional, que o adolescente desenvolva atitudes e comportamentos considerados, pelo seu grupo social, como fundamentais para uma vida adulta saudável. É também na adolescência que se tomam decisões escolares que podem influenciar as futuras opções de carreira, sendo que estas decisões não são independentes dos estereótipos de género (Ferreira, 2011) e da influência do grupo de pares.

No seu estudo de doutoramento Sara Ferreira (20011) refere a presença de discursos que assentam em perspectivas essencialistas de interpretação das escolhas profissionais diferenciadas de homens e mulheres. Ou seja, os/as participantes nesta investigação justificaram as escolhas profissionais dos/as jovens como estando relacionadas com factores que relacionam com a natureza dos homens e das mulheres<sup>75</sup>,

---

<sup>75</sup> Transcrevemos uma citação de um argumento (de uma estudante do ensino secundário que frequenta uma área de estudos maioritariamente feminina) analisado no estudo que nos parece ilustrar a relação, apresentada pelos/as participantes, entre o sexo e a escolha profissional: "...uma educadora de infância, as pessoas preferem empregar mulheres, porque a mulher tem mais jeito (...) porque um homem, por mais inteligente que ele seja, por mais carinhoso que ele seja, é diferente de uma mulher a tratar de uma criança (...) um mecânico... tem de ser um homem (...) as mulheres têm mais jeito para uma coisa e os homens para outra..." (Ferreira, 2011, p.145).

o que apenas não se verificou nos discursos das raparigas que frequentavam cursos tipicamente masculinos.

Para continuar a análise das transições de vida propomos agora a análise de alguns aspectos relacionados, normalmente, com a entrada na idade adulta, como por exemplo, a conjugalidade a entrada no mercado no mercado de trabalho e a conciliação da vida familiar com a vida profissional.

A conjugalidade, enquanto transição de vida, aparece, normalmente, associada à idade adulta e constitui uma mudança significativa na vida de homens e mulheres. No entanto, a família é um domínio profundamente marcado pela diferenciação entre homens e mulheres. Não menosprezando as transformações sociais em curso, continuamos a assistir a diferenças no que respeita ao papel de cada membro da família em função do género, “apesar da popularidade de valores modernistas legitimadores da igualdade, da liberdade de escolha, de uma família relacionalista, a diferenciação de género perdura quer nas práticas, quer nos códigos da feminilidade e da masculinidade” (Aboim, 2007, p.37). Como temos visto, os níveis de instrução das mulheres e o acesso ao mundo do emprego têm aumentado, principalmente a partir dos anos 60 do século XX. No entanto, este facto não se tem repercutido no acesso das mulheres aos mesmos níveis salariais ou às posições de decisão, da mesma forma que a participação dos homens na família não se tem modificando, substancialmente<sup>76</sup>. Em Portugal, e de acordo com trabalhos como o de Sofia Aboim (2007) ou de Virgínia Ferreira e colaboradoras (2011), verifica-se um reconhecimento do direito de homens e mulheres a um trabalho remunerado fora de casa, assim como um crescente reconhecimento da necessidade de uma maior partilha das tarefas domésticas entre homens e mulheres, contudo no que toca aos cuidados prestados aos filhos, estes continuam a ser vistos, por homens e por mulheres, como tarefas femininas.

A idade adulta é também marcada pela entrada no mercado de trabalho e isto representa uma etapa importante na vida da maioria das mulheres no mundo ocidental.

---

<sup>76</sup> A este respeito referimos a “dupla jornada” da mulher que tem em paralelo com o seu trabalho fora de casa, um conjunto de tarefas em casa que duplica o seu esforço e horas de trabalho. Este facto é referido também por Heloísa Perista (2010) que menciona os dados do Inquérito à Ocupação do Tempo (IOT) realizado em 1999, em Portugal (publicado em 2000 pelo Instituto Nacional de Estatística), em que se concluiu que a diferença média entre o tempo de trabalho profissional de homens e de mulheres, era apenas de cerca de uma hora diária. Já no que diz respeito ao trabalho doméstico e de prestação de cuidados à família, verificou-se que as mulheres dedicavam a este tipo de tarefas, em média, mais três horas por dia do que os homens.

A escolha da profissão parece ser um aspecto, indiscutivelmente, ligado ao género<sup>77</sup>, havendo mesmo profissões em que a presença de mulheres é apenas residual. As profissões associadas ao feminino são, tradicionalmente, as que se articulam com as éticas do cuidado, como por exemplo, professoras, enfermeiras, assistentes ou educadoras sociais, entre muitas outras.

Uma outra questão associada à presença das mulheres no mercado de trabalho é a desigualdade salarial e também a desigualdade nas condições de progressão na carreira<sup>78</sup>. Quando a actividade profissional é conciliada com a maternidade, a desigualdade acentua-se, e em muitos casos, as licenças de maternidade<sup>79</sup> pode revelar-se inclusive um entrave à progressão na carreira, ou à ocupação de lugares de chefia. E este problema mantém-se durante a infância dos filhos, uma vez que as culturas organizacionais, principalmente no meio empresarial, não procuram facilitar a conciliação entre o mundo do trabalho e a vida pessoal e familiar.

Roberta Nutt e Gary Brooks (2008) referem, também, o assédio sexual no trabalho como um problema que afecta com maior expressão o grupo das mulheres e que, em conjunto com um ambiente de trabalho hostil, é responsável, em alguns casos, pela mudança de emprego ou até de carreira. Mesmo quando tais situações não levam a mulher a abandonar o local de trabalho, são apontadas como causas de insatisfação no trabalho que conduzem a uma menor produtividade e desenvolvimento de uma atitude fortemente autocrítica.

Por outro lado, a interacção da actividade profissional com a vida familiar é também geradora de conflitos, designadamente, quando as tarefas e responsabilidades familiares não são partilhadas. Mesmo nas sociedades em que a maioria das mulheres

---

<sup>77</sup> De acordo com Sara Ferreira (2011) os discursos essencialistas relacionados com a identidade de género dos e das jovens parecem considerar que as características atribuídas ao sexo feminino e ao sexo masculino são características inatas e estáveis no tempo, o que de acordo com a autora justificam a convicção de que existem, na opinião dos/das jovens “ambientes educacionais e profissionais que são mais adequados à masculinidade e outros que são mais adequados à feminilidade, pelo tipo de competências que exigem aos indivíduos” (p.155).

<sup>78</sup> No capítulo seguinte, Capítulo III Construção social dos estereótipos de género e mais especificamente no ponto 4, Desigualdade de género em contexto laboral, serão apresentados alguns indicadores que ilustram a desigualdade salarial e a desigualdade na progressão das carreiras.

<sup>79</sup> De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística e do Instituto de Informática IP do Ministério do Trabalho e Segurança Social (citados por Maria do Céu Rêgo, 2010, p. 37) as licenças por maternidade e por paternidade, em número de dias, continuam muito desiguais. Em 2004, a percentagem de dias gozados pelos pais era 2,5% em relação ao número de dias gozados pelas mães, este valor, em 2008, era de 2,8%. O que representa a diferente participação de homens e mulheres em relação à responsabilização pelo cuidado dos filhos e, consequentemente, a eventual penalização laboral que não é equitativa no que se refere aos dois elementos do casal.

trabalha fora de casa, a responsabilidade pelas tarefas domésticas e o cuidar dos filhos são ainda encaradas como tarefas femininas (Gilbert e Rader, 2008). No que concerne à conciliação entre a vida profissional e a vida familiar em casais com filhos, em Portugal, Karin Wall (2010) refere que “os homens entrevistados revelam que começa a ser reconhecida a legitimidade social de algumas práticas, como sair mais cedo ou ficar em casa após o nascimento de uma criança, mas também referem os fortes constrangimentos e a reprovação social que pesam sobre eles” (p.128), o que acaba por ilustrar a parca participação dos pais no que diz respeito à responsabilização com as tarefas associadas ao cuidar dos filhos<sup>80</sup>.

A conciliação da vida profissional com a vida familiar tem, claramente, um significado diferente para homens e mulheres. As reuniões em horário pós-laboral, o trabalho ao fim-de-semana e as viagens de trabalho são vivenciadas de forma diferenciada por homens e mulheres na medida em que, para a maioria das mulheres com filhos, significam que não estarão em casa para dar resposta a um determinado número de tarefas com que se ocupam rotineiramente. O mesmo parece não se passar com a generalidade dos homens, já que sentem que, na sua ausência, todas as tarefas e funções associadas ao cuidado da família estão asseguradas.

A propósito da divisão das tarefas domésticas é interessante a análise feita por Karin Wall (2010) acerca do *stress* trabalho-família, em diferentes famílias. Esta autora distingue 6 perfis de articulação família-trabalho.

Assim, no primeiro perfil definido, *Trajectória moderna-autónoma do casal “dupla carreira”*, os casais conciliam a vida profissional com a vida familiar através de estratégias que passam pela delegação das tarefas domésticas e também das tarefas que dizem respeito aos cuidados com as crianças mas, mesmo nesta tipologia de família, verifica-se uma certa tendência para que sejam as mulheres a fazer a gestão e a articulação das pessoas e horários referentes às tarefas referidas.

No segundo perfil, *Trajectória moderna-autónoma do casal “carreira masculina/profissão feminina”*, a autora refere que o investimento masculino na carreira pressupõe que a mulher fique mais responsável pelas tarefas domésticas e do cuidado

---

<sup>80</sup> Em relação às responsabilidades masculinas para com a família, Karin Wall (2010) refere que apesar de já não ser predominante o normativo associado ao ganha-pão masculino, permanece o normativo de que o homem de família trabalha sempre, ainda que não seja o único elemento do casal a fazê-lo.

com os filhos e que a participação do pai nestas tarefas varia em função da sua disponibilidade que resulta das suas circunstâncias profissionais.

No terceiro perfil, *Trajectória moderna-companheirista do casal “dupla carreira, dominante masculina”*, a conciliação da vida familiar com a vida profissional do casal é feita através da construção de consensos que se revelam como uma “progressiva separação e desigualdade nas carreiras de cada membro do casal, que assenta numa maior flexibilidade família-trabalho por parte das mulheres” (Wall, 2010, p.114).

No quarto perfil. *Trajectória moderna-companheirista do casal “duplo emprego/duplo cuidar”*, a articulação e a partilha das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos é a resposta à questão da articulação da vida familiar com a vida profissional do casal.

O quinto perfil descrito pela autora, é designado *Trajectória moderna-companheirista do casal “emprego e meio”*, nestas famílias a principal fonte de rendimento é o trabalho remunerado do homem, complementado pelo trabalho remunerado da mulher a tempo parcial. Nestes contextos, “o homem assume o papel de principal provedor, mas a mulher ajuda, enquanto esta assume o papel de principal responsável pelos cuidados aos filhos e pela casa, embora o homem também ajude” (Wall, 2010, p. 120).

Por fim, no sexto e último perfil, *Trajectória tradicional-paralela do casal “duplo emprego/mulher doméstica e cuidadora”*, neste tipo de famílias, apesar dos dois elementos do casal trabalharem ainda persiste o modelo tradicional que atribui toda a responsabilidade à mulher pelas tarefas associadas à casa e à família, de acordo com Karin Wall (2010), “os homens consideram o universo doméstico e dos filhos como o mundo das mulheres e na opinião deles as mulheres diferenciam-se pelo instinto maternal (...) os homens referem mesmo que podem estar tranquilos relativamente aos filhos e às tarefas domésticas na medida em que sabem que a mulher e os sogros estão a tratar de tudo” (p. 123).

Assim, e para concluir, na generalidade dos perfis descritos as responsabilidades familiares e domésticas estão ao cargo das mulheres, com maior ou menos delegação de tarefas, com maior ou menos participação dos maridos/companheiros, sendo que apenas no quarto perfil as tarefas do casal são descritas como repartidas.

Associada às questões familiares anteriormente referidas, a maternidade tem sido vista como um factor que pode complexificar a vida profissional da mulher. Contudo, a opção consciente de não ter filhos é encarada, por alguns sectores da sociedade, como uma expressão de um certo egoísmo por parte destas mulheres (Badinter, 2010, p. 133)<sup>81</sup>. Este facto leva a que muitas delas sintam uma enorme pressão social no que respeita à maternidade, e venham mesmo a ter filhos, ainda que isso não fosse para si prioritário. Contudo temos observado, no nosso país, um adiamento da maternidade para idades mais tardias das mães como podemos verificar nos *Quadros 2*.

**Quadro 2: Idade Média da Mãe ao Nascimento do Primeiro Filho**

	Idade média da mãe
2010	28,9
2009	28,6
2008	28,4
2007	28,2
2006	28,1
2005	27,8
2004	27,5
2003	27,4
2002	27,0
2001	26,8
2000	26,5
1990	24,7
1980	23,6
1970	24,4
1960	25,0

Fonte: INE, PORDATA<sup>82</sup>

Relativamente à diminuição da taxa de natalidade propomos a análise dos dados apresentados no *Quadro 3*.

Assim, como podemos verificar, assistimos, em 50 anos a uma redução substancial da taxa de natalidade, que terá origem numa complexa constelação de factores sociais, com repercussões enormes na organização da vida das mulheres das diferentes gerações.

<sup>81</sup> A autora refere o conceito de *mulher childfree* para designar mulheres sem filhos por opção, e distinguindo-o do conceito de *mulher childless* que designa as mulheres que não têm filhos sem se clarificar se este facto resulta, ou não, de uma escolha voluntária (Badinter, 2010, p.123).

<sup>82</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Idade+media+da+mulher+ao+nascimento+do+primeiro+filho-805>, acedido a 17 de Janeiro de 2012.

**Quadro 3: Taxa de Natalidade**

	Taxa de natalidade
2010	9,5
2009	9,4
2008	9,8
2007	9,7
2006	10,0
2005	10,4
2004	10,4
2003	10,8
2002	11,0
2001	11,0
2000	11,7
1990	11,7
1980	16,2
1970	20,8
1960	24,1

Fonte: INE, PORDATA<sup>83</sup>

O processo de envelhecimento pode ser antecipado, por algumas mulheres ocidentais, como difícil e gerador de insatisfação pessoal. A este facto não são alheios os conceitos culturalmente definidos que associam a mulher à juventude. Para muitas mulheres, o ideal de beleza continua ligado a imagens de jovens com uma aparência muito fresca e com baixo peso, como já referimos anteriormente. De acordo com Roberta Nutt e Gary Brooks (2008) raramente vemos, na televisão ou no cinema, mulheres mais velhas e quando aparecem estão conotadas com situações de dependência e de pobreza, o que veicula uma ideia de fragilidade, precariedade e infelicidade das mulheres idosas. É um facto que os estereótipos associados às mulheres seniores são, sobretudo, negativos o que acaba por agravar determinadas situações de discriminação, o que constitui mais um exemplo de interseccionalidade entre o género e a idade que se traduz pela presença simultânea de sexismo e de idadeismo.

Como exemplo, podemos referir a forma como a comunidade médica ainda difunde a ideia de que a menopausa exige uma intervenção terapêutica<sup>84</sup> como se de um problema de saúde se tratasse, passando a ideia de que este período está associado à perda, à desvantagem, e não o encarando como uma fase natural da vida. A verdade é

<sup>83</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527>, acedido a 17 de Janeiro de 2012.

<sup>84</sup> A este respeito é interessante o artigo *Gendered Bodies: between conformity and autonomy*, de Sharyn Anleu (2006), em que a autora questiona a intervenção médica na terapêutica de substituição hormonal e as suas vantagens, estendendo a sua reflexão a questões como a fertilidade, nomeadamente, a fertilidade medicamente assistida e o parto em meio hospitalar.

que, de acordo com Robert Nutt e Gary Brooks (2008) apesar de a sociedade interpretar este período como negativo, muitas mulheres têm manifestado ganhos substanciais no seu bem-estar, conotando esta nova fase da sua vida de uma forma muito positiva. Nomeadamente, tem sido referido um aumento do sentimento de independência e autoconfiança, um decréscimo da preocupação com a solidão e um maior nível de envolvimento com as questões sociais, maior assertividade, criatividade e abertura a novas experiências (Rose, 2007, citado por Nutt e Brooks, 2008).

Como podemos verificar, alguns dos problemas associados ao envelhecimento das mulheres são apenas ideias feitas sobre este processo, ainda que não sejam de menosprezar os efeitos que podem produzir na vida de muitas mulheres.

No entanto, é verdade que a fragilidade social das idosas, principalmente as dos grupos sociais mais desfavorecidos, é maior do que a dos homens. Este facto é bem visível no nosso país, em que a maioria das mulheres (agora) idosas trabalhou toda a sua vida em casa, ou na economia informal<sup>85</sup>, não tendo por isso a mesma carreira contributiva, o que eventualmente se repercute no seu rendimento colocando-as numa posição de grande fragilidade social. É claro que este argumento também é válido para mulheres que optaram por trabalhar a tempo parcial<sup>86</sup>, na maior parte dos casos procurando desta forma conciliar a vida profissional com a vida familiar, para as que interromperam temporariamente as suas carreiras para cuidar dos filhos (ou dos idosos

---

<sup>85</sup> Os dados relativos ao emprego feminino dizem respeito à participação das mulheres na economia formal e, no nosso país, a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho pode situar-se na década de 60 do século XX, para dar resposta à escassez de mão-de-obra resultante da Guerra Colonial e dos movimentos migratórios dos trabalhadores portugueses para outros países europeus e norte-americanos (principalmente homens, nos primeiros ciclos migratórios). Para ilustrar a participação da mulher na economia formal, podemos referir que, de acordo com os dados disponíveis no *Portal Pordata*, em 1974, as mulheres constituíam 39,4% da população activa, em 1984 este valor fixava-se em 42,0%, em 1994 era de 44,9%, em 2004 de 46,1% e em 2010 de 47,5, atingindo quase metade da população activa (fonte: <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+activa+total+e+por+sexo-28>, acedido em 11 de Janeiro de 2012).

<sup>86</sup> A este respeito, ver o trabalho de Rosemary Crompton e Clare Lyonette (2007) em que as autoras comparam a articulação entre o trabalho e a vida privada das mulheres e famílias em Portugal e na Grã-Bretanha. De acordo com os dados apresentados, sublinham que, no caso da Grã-Bretanha o trabalho a tempo parcial das mulheres (como estratégia de conciliação entre a vida profissional e familiar) tem muito maior expressão do que em Portugal. No entanto, chamam a atenção para os perigos e as consequências sociais e económicas da desregulação das relações de emprego que podem decorrer da situação de trabalho a tempo parcial. Também Ana Macedo e Ana Amaral (2005e) avançam a associação entre feminização da pobreza e as actividades *free lancer* ou os empregos em *part time*, que aumentam em contextos de crise económica atingindo sobretudo a população activa feminina. Ainda no que se refere ao trabalho a tempo parcial Sara Casaca (2010) salienta que esta tipologia de trabalho, em tempos de crise económica assume, frequentemente, um carácter involuntário que penaliza sobretudo a população feminina.



da família), para todas as que auferiram salários baixos<sup>87</sup> ou para as que estiveram desempregadas por longos períodos de tempo.

Todos os processos que penalizam a mulher na sua vida profissional acabam por penalizá-la também na sua velhice, pelo menos do ponto de vista económico e social. Gostaríamos, a este respeito, que no final de 2010, as pensões auferidas pelas mulheres, em Portugal, representava apenas 59% das auferidas pelos homens. (dados do Ministério do Trabalho e da Segurança Social citados por Vieira, 2012)<sup>88</sup>.

Como podemos verificar, o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por etapas bastante diferentes, com especificações ao nível físico e psicológico, e por uma grande diversidade de papéis sociais que vão sendo desempenhados ao longo da vida.

Os estudos (por exemplo Saavedra, 2005 ou Vale de Almeida, 1995) sobre a identidade de género apresentam, na sua maioria, o processo de construção da identidade como um processo permanente do próprio sujeito, em que este é o principal agente de transformação desse projecto que é o da sua definição como pessoa. Neste sentido, Saavedra afirma que “tornar-se homem, tal como tornar-se mulher, é uma construção concretizada através das formas socialmente disponíveis sobre o modo de ser masculino e feminino” (2005, p. 57). A masculinidade, tal como a feminilidade, é a negociação entre os vários discursos disponíveis na cultura em que cada homem e cada mulher estão inseridos. Estas noções constroem-se nas relações que se estabelecem intersexos e intrasexos e através do modo como cada grupo marca as semelhanças e diferenças e se torna mais, ou menos, poderoso que o outro.

Como podemos ver, é constante a referência a factores sociais que participam no processo de (re)construção da identidade e, ao longo da vida, as expectativas, aspirações e normas sociais relativas aos comportamentos de género vão variando em função dos

---

<sup>87</sup> As assimetrias salariais em relação ao sexo permanecem, no nosso país, bastante reais. De acordo com dados do *Portal Pordata*, em 2009, o salário médio mensal (dos trabalhadores por conta de outrem) da população masculina era de 1138,8 euros, enquanto para a população feminina a média salarial ficava-se pelos 899,3 euros (fonte: <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+activa+total+e+por+sexo-28>, acedido em 11 de Janeiro de 2012, acedido em 11 de Janeiro de 2012).

<sup>88</sup> Dados referentes aos pensionistas do regime geral contributivo, em 2005, mostram uma diferença significativa entre a pensão média dos homens (de 434.66 euros) e a pensão média das mulheres (259,76 euros), ou seja, as mulheres auferiam cerca de 59,76% da pensão média auferida pelos homens (MTSS, 2006, p. 28). Ainda de acordo com a mesma fonte, o rácio relativo à carreira contributiva era apenas de 73%, o que parece indicar que a dimensão da diferença não está apenas relacionada com as diferenças nas carreiras contributivas mas também com as diferenças salariais entre homens e mulheres.

papéis que as mulheres e homens vão desempenhando. Neste sentido, é facilmente perceptível que mudanças na vida das mulheres (e dos homens) alterem a forma como elas (eles) se definem, como se entendem na sua feminilidade (ou masculinidade) e também como a justificam e lhe dão sentido, o que permite conceptualizar a identidade de género, de cada pessoa, com formulação plural.

A questão a abordar de seguida prende-se com o corpo e a sexualidade, uma vez que a identidade de género, como processo construtivo, não é independente do corpo que se habita e, principalmente, dos significados que lhe são conferidos. O corpo e a forma como é vivenciado acabam por ter uma extraordinária importância na maneira como as pessoas se interpretam e são interpretadas.

### **2.3. O corpo, a sexualidade e a identidade de género**

O corpo articula-se com a problemática da identidade através da forma como é representado e auto-representado, a maneira como o (e nos) interpretamos é fundamental para o entendimento de quem somos. O ponto essencial deste pressuposto está na forma como os corpos falam e não apenas, em si mesmos, como entidades biológicas e materiais. Esta visão de um corpo significante está presente no pensamento de Elizabeth Grosz (1995), quando afirma que “os corpos articulam discursos, sem necessariamente falarem, porque são codificados como signos” (Grosz, 1995, citada por Macedo e Amaral, 2005f, p. 26). Assim, o corpo é conceptualizado como sendo susceptível de interpretação e, simultaneamente, instrumento de transmissão de signos imersos num contexto cultural que lhes dá significado.

Na tentativa de descrever e compreender a identidade de género, tanto na epistemologia do senso comum, como também no discurso científico sobre as diferenças biológicas, entre mulheres e homens, encontramos frequentemente a associação da identidade ao corpo. É inegável a diferenciação biomorfológica entre os sexos evidente, sobretudo, na forma dos órgãos sexuais e no ciclo reprodutivo, em que o sexo feminino assume a função biológica da maternidade. No entanto, alguns autores defendem que esta diferenciação se estende à forma como se processa a relação intra e inter-sexos.

Também neste sentido, Paula Silva (2010) afirma que “o corpo é o que temos mas também o que somos, é um instrumento e um objecto de prazer que para além de nos identificar, facilita ou embaraça nas relações com os outros, concede ou restringe o acesso a espaços sociais” (p. 85), ilustrando, desta forma a importância do corpo na definição dos indivíduos e na sua instrumentalidade na relação com o outro, o que é claramente um processo complexo que indica os significados sociais que lhe estão associados.

No início do século XX, Georg Simmel (1989, citado por Collin, 1995, p. 316) defendia uma perspectiva enquadrável na *metafísica dos sexos*, que se traduz numa visão essencialista, ao afirmar que existe uma diferença essencial, ou mesmo natural, entre mulheres e homens, sendo que esta diferença define as suas respectivas especificidades, ou melhor, a especificidade das mulheres e a assimilação dos homens à generalidade.

Esta perspectiva está indissociavelmente ligada ao papel da sexualidade na afirmação da individualidade. Sendo que, segundo Georg Simmel (1989), a mulher está integralmente imersa na sua feminilidade, a sua relação com o seu sexo é centrípeta e intrínseca: não depende da sua relação com o homem. Para o mesmo autor, no entanto, a masculinidade é centrífuga, já que o homem só se define ao sair de si mesmo e afirma-se como sexuado na sua relação com a mulher. Nesta perspectiva, a feminilidade e a masculinidade pressupõem diferentes formas e processos de apropriação pelos sujeitos. As mulheres assumiriam uma identidade em que a sua individualidade e feminilidade se sobrepõem, e enquanto que o processo de construção da masculinidade difere da individualidade, o que exigiria do homem a concretização da relação heterossexual. Esta perspectiva apresenta, então, dois níveis de afirmação da diferença entre homens e mulheres: um primeiro nível que se consubstancia na constatação da diferença anatómica e de *modos de ser* entre os sexos, numa perspectiva essencialista e, um segundo nível que decorre do primeiro e que está ligado à forma como homens e mulheres se relacionam com o mundo e com a sexualidade, existindo, portanto, dois registos sexuais heterogéneos.

Quando falamos do corpo e da sua relação com a construção da identidade de género, temos que referir a psicanálise, uma vez que se constitui como um *corpus* teórico que estuda o desenvolvimento humano, centrando-o nos aspectos relativos ao

desenvolvimento da sexualidade que não pode ser entendida separadamente do corpo. O corpo é, então, o veículo através do qual a sexualidade se expressa e, neste sentido, a forma como é vivenciado o corpo repercute-se na sexualidade. Um outro aspecto que torna pertinente a análise das questões inerentes ao corpo e à sexualidade através da lente teórica da psicanálise é a separação entre sexualidade e reprodução. De acordo com Maryse Jaspard (2005), a perspectiva freudiana, através desta separação, permite uma nova leitura das manifestações sexuais. Contudo, e mesmo reconhecendo a utilidade das perspectivas psicanalíticas para a interpretação das questões do corpo e da sexualidade na construção da identidade de género, é importante não esquecer as insuficiências e fragilidades destas abordagens teóricas, para a leitura das complexas questões que se levantam quando nos debruçamos acerca da identidade de género, principalmente, no que se refere ao seu carácter androcêntrico.

Na tentativa de ultrapassar a subalternização do feminino decorrente das propostas psicanalíticas surge a Teoria da Libertação. Conjugando aspectos da teoria marxista com aspectos da teoria psicanalítica, a Teoria da Libertação de Shulamith Firestone (1970) procura traçar um projecto de libertação da mulher, entendida como sujeito oprimido no domínio da expressão da sua sexualidade, considerando que a questão feminina se situa no quadro da dominação do homem sobre a sexualidade da mulher e que a libertação da mulher do sistema de patriarcado passaria pela eclosão da estrutura familiar, através da socialização dos cuidados com as crianças” (Amâncio, 1994, p. 25). Assistimos, portanto, à substituição do factor de subordinação, deixando de ser a classe social para passar a ser a relação entre os sexos, embora esta possa assumir configurações distintas em função da classe social. Neste sentido, esta relação de desigualdade entre homens e mulheres, justificada pela expressão/repressão da sexualidade pode ser mais ou menos subtil em função da classe social de pertença, sem que deixe, em qualquer dos casos, de estar presente.

Numa análise sociológica da sexualidade e do comportamento sexual, Anthony Giddens (1997), não menosprezando as questões biológicas relativas à sexualidade e reprodução, refere que os comportamentos sexuais são profundamente influenciados pelos contextos e interditos sociais e, ainda, que a normalidade e juízo de valor moral acerca destes comportamentos e atitudes podem variar quando nos referimos a homens ou a mulheres, constatando a existência de um padrão duplo de comportamento.

Ainda de acordo com o mesmo autor, actualmente, nas sociedades ocidentais, verifica-se a existência simultânea de atitudes mais tradicionais e de atitudes mais liberais face à sexualidade. Se, por um lado, em alguns segmentos da população, principalmente nos mais influenciados pelas doutrinas cristãs, se verifica ainda a reprovação do sexo pré-matrimonial e homossexual, apesar da aceitação progressiva do sexo como um elemento prazer na relação matrimonial, mas apenas no âmbito de relações heterossexuais oficializadas pelo matrimónio. Por outro lado, as atitudes mais liberais face à sexualidade têm vindo a ganhar expressão a partir dos anos 60 do século XX. Estas atitudes são típicas de grupos que são caracterizados pela não reprovação do sexo anterior ao casamento e por atitudes de tolerância e aceitação de outras sexualidades que não as heterossexuais.

Mas, ainda em relação à diferença de atitudes e comportamentos entre homens e mulheres, a respeito da sexualidade, gostaríamos de referir os trabalhos de Alfred Kinsey e colaboradores (1953, citado por Giddens, 1997, p. 102) que, nos anos 40 e 50 do século XX, levaram a cabo um estudo que pretendia caracterizar o comportamento sexual dos cidadãos norte-americanos de ambos os sexos, tendo concluído que 84% dos homens afirmavam ter tido pelo menos uma experiência sexual anterior ao casamento e que 40% esperava que a sua esposa fosse virgem para o casamento. No grupo das mulheres apenas 50% afirmavam ter tido pelo menos uma experiência sexual anterior ao casamento e destas a maioria referia que tinha sido com o seu marido (Kinsey e colaboradores, 1953, citados por Giddens, 1997). Como podemos verificar, os dados apresentados revelam uma enorme diferença entre as respostas de homens e mulheres no que respeita ao seu comportamento sexual.

A publicação dos resultados dos estudos de Alfred Kinsey e colaboradores<sup>89</sup> causou um profundo impacto na opinião pública norte-americana, tendo contribuído decisivamente para a reflexão e o questionamento acerca do que era considerado como comportamento sexual ajustado e saudável, designadamente no que se refere ao modelo familiar em vigor na década de 40 e 50 do século XX.

Nos anos 60, do século XX, principalmente sob influência do movimento *hippy* e também dos movimentos estudantis, as normas sociais começam a ser fortemente

---

<sup>89</sup> O *Relatório Kinsey*, foi publicado em 2 volumes: o primeiro volume com o título *Sexual Behavior in the Human Male*, em 1948, e o segundo volume, *Sexual Behavior in the Human Female*, em 1953.

contestadas e, conseqüentemente, também o foram as normas específicas respeitantes à sexualidade. A liberdade sexual constituía uma das principais reivindicações destes grupos, o que era apoiado pela invenção e comercialização da pílula contraceptiva que separava, definitivamente, a sexualidade da procriação. Os movimentos feministas tiveram também um papel fundamental, quer na generalização do planeamento familiar, quer na reivindicação do direito da mulher a uma vida sexual gratificante.

Referindo mais especificamente os movimentos feministas, destacamos que a partir da década de 60, do século XX, as questões do corpo e da sexualidade marcam profundamente a agenda feminista, designadamente, certas problemáticas como o aborto ou a violência sexual, no ocidente, e questões como a excisão clitoriana, em alguns países africanos, e a prática da fogueira ritual para as viúvas na Índia (Ergas, 1995). De acordo com Yasmine Ergas (1995), estas questões relativas ao corpo estão associadas “à ligação entre o reino do corpóreo e a constituição da subjectividade” (p. 600), defendendo a apropriação do corpo como estratégia de apropriação do seu eu. Neste sentido, para muitas feministas, libertar a mulher da dominação masculina implicava lutar pela liberalização da contracepção e do aborto<sup>90</sup>, ou seja, atribuir à mulher o poder de decisão em relação ao seu corpo e à maternidade.

A respeito das questões da sexualidade e da reprodução Boaventura de Sousa Santos e colaboradores (2010) referem as questões da cidadania íntima<sup>91</sup> e da cidadania sexual<sup>92</sup> como áreas fundamentais para a reflexão em torno dos direitos das mulheres.

Como referimos anteriormente, a importância do corpo como significante remete para a análise dos seus significados ao longo do tempo. Nesta medida, na tentativa de perceber se o comportamento sexual tinha mudado desde o estudo de Alfred Kinsey, atrás referido, Lillian Rubin (1990, citada por Giddens, 1997, p. 102) entrevistou mil norte-americanos com idades compreendidas entre os 13 e os 48 anos e constatou mudanças consideráveis a nível dos comportamentos sexuais. A iniciação sexual era

---

<sup>90</sup> A questão da liberalização do aborto não é consensual, sendo que alguns movimentos feministas defendem que a liberalização do aborto serve apenas para reforçar os privilégios masculinos (Ergas, 1995).

<sup>91</sup> Os autores (Santos *et al.*, 2010) referem a cidadania íntima, citando Ken Plummer (2003), como a necessidade de reflectir e construir um discurso público sobre a vida privada, neste sentido todas as esferas de relação privadas estariam incluídas neste conceito, não apenas a sexualidade, mas também as relações de amizade, o casamento e os cuidados com a família.

<sup>92</sup> Relativamente à cidadania sexual os autores (Santos *et al.*, 2010) referem Diane Richardson (2000) que advoga a utilização deste conceito para designar especificamente os direitos sexuais concedidos ou negados a indivíduos ou grupos sociais.

agora mais precoce, continuava a verificar-se um duplo padrão<sup>93</sup> de comportamentos para homens e mulheres, embora menos significativo do que o encontrado no estudo de Alfred Kinsey. Outra diferença encontrada foi a constatação de que as mulheres entrevistadas manifestaram a expectativa de satisfação na relação e não apenas a expectativa de proporcionar prazer ao seu parceiro.

Através da análise dos resultados obtidos, Lilian Rubin (1990, citada por Giddens, 1997) concluiu existir agora uma maior liberalização do comportamento sexual das mulheres, mudança esta vista como positiva pela maioria dos homens. Contudo, identificou também um certo desconforto masculino que se consubstanciava numa falta de assertividade masculina, que os homens consideravam difícil de aceitar, a qual se traduzia num sentimento de não saber como agradar uma mulher, nos nossos dias, ou por não terem a certeza de estarem a fazer o que está certo. Em nosso entender, isto parece indicar que as mudanças nos comportamentos sexuais, principalmente por parte das mulheres, podem estar na origem deste desconforto masculino.

Para finalizar esta reflexão em torno do corpo, salientamos a importância de que se reveste esta temática para o feminismo. Considerando que para o feminismo o corpo é uma entidade política inscrita, sendo a sua fisiologia e morfologia moldada e marcada culturalmente por práticas históricas de condicionamento e controlo, retomamos, deste modo, a influência de Michel Foucault (1990) que considera que o corpo deve ser entendido na teia das relações de poder que lhe dão forma e o disciplinam (citado por Hoogland, 2007).

Do mesmo modo, Chrys Ingraham (2006) afirma que os modelos de género que se fundamentam no corpo são considerados cada vez mais *escorregadios*, justificando este atributo com a constatação da aceitação, cada vez mais generalizada, de “que o género e a sexualidade operam de uma forma flexível e variável ao longo da vida” (p. 319) e, que esta aceitação está ligada ao momento histórico que facilita, ou dificulta, o entendimento da diversidade de formas de vivenciar o corpo e a sexualidade. Contudo deixa claro que quando se estudam temáticas (aparentemente) relacionadas com o corpo

---

<sup>93</sup> A referência a um duplo padrão de moralidade para homens e mulheres é também feita por Verónica Policarpo (2011) ao caracterizar as assimetrias de género existentes nas décadas de 50/60 do século XX, no que se refere ao comportamento sexual. A mesma autora indica ainda que apesar das transformações sociais que marcaram a segunda metade do século XX no que concerne às questões da sexualidade, no final da década de 90 continuam a persistir desigualdades relevantes nos percursos e trajetórias de vida de homens e mulheres que se repercutem também na área da sexualidade.

como, por exemplo, a violência doméstica ou as desordens alimentares<sup>94</sup>, não se estuda o corpo mas sim o significado que damos ao corpo, sendo que estes significados estão intimamente relacionados com o exercício do poder.

O corpo acaba, então, por ser instrumento na definição da identidade de género, mas também uma entidade instrumentalizada em função do mesmo processo de construção ou reconstrução da entidade. É, simultaneamente, matéria-prima e produto de processos culturais que lhe conferem significado, e são também estes significados que estão investidos de um poder que se exerce sobre as pessoas que nascem, crescem, se desenvolvem e modificam, na medida da sua existência corpórea e que atribuem lhe significados na medida da sua existência social e cultural.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo procurou-se salientar o carácter dinâmico e plural das identidades de género. Neste sentido, a identidade é vista como um processo em permanente construção, que resulta da interacção de um determinado espaço e tempo com a forma como o sujeito se posiciona e interpreta nestes dois eixos identitários. Estamos perante o espaço como comunidade e o tempo como *espaço de vida*: como passado e como projecção de futuro. Esta perspectiva valoriza o efeito do meio, mas não de uma forma determinista. Percebe e integra a actualidade como complexa, pelo que, o sujeito, que se situa nessa complexidade, é também ele alvo de influências múltiplas que terá de (ou poderá) integrar na sua narrativa, que constitui o discurso, mais ou menos, organizado sobre quem é.

Neste enquadramento, foram abordadas algumas perspectivas teóricas sobre a identidade e salientadas as insuficiências das abordagens essencialistas para a compreensão dos processos de tomada de consciência de si mesmo por parte do sujeito, enquanto inserido num grupo social e sendo influenciado por ele.

Reflectimos também acerca das limitações das visões meramente deterministas que definem o meio como único factor determinante na constituição da pessoa e na sua

---

<sup>94</sup> Podemos acrescentar a estas problemáticas, exemplos como as dietas, as cirurgias estéticas, as técnicas de procriação medicamente assistida, a maternidade e o parto, entre muitos outros.



compreensão enquanto sujeito e não como mero objecto em que se espelham as características do ambiente.

Desta forma, optámos por uma visão de identidade que tem em conta a influência que o contexto social opera nos sujeitos, uma vez que é nestes contextos que os indivíduos encontram disponíveis os significantes e os significados que utilizam para se descreverem, compreenderem e interpretar o outro, mas que, simultaneamente, conferem à pessoa o estatuto de sujeito de si, no processo de definição, ou redefinição de si própria.

Seguidamente, abordamos, de uma forma mais específica, a identidade de género. Neste ponto, valorizámos o significado social de se ser homem ou mulher e a impossibilidade de se ser apenas humano, uma vez que, num determinado contexto social não é possível uma existência não gendrificada. Contudo, nesta reflexão sobre o que é ser-se mulher, ou homem, fomos identificando outros eixos identitários que se cruzam com o género, dando conta da chamada interseccionalidade de género. E, tendo em conta os objectivos gerais deste trabalho, considerámos pertinente a questão da pertença social, a questão da dinâmica associada ao significado que o sujeito atribui à sua feminilidade ou masculinidade, em função das etapas ou fases da vida em que se encontra. E, por fim, abordámos questões relativas ao corpo e à sexualidade e à sua possível influência na forma como as pessoas constroem e (re)constroem a imagem que têm de si próprias, assim como a influencia que operam na maneira como interagem com os outros, também eles, seres gendrificados.

Na nossa opinião, esta visão de identidade permite uma aproximação aos movimentos feministas pós-modernos, uma vez que possibilita a integração das suas contribuições na discussão acerca da identidade de género. Neste sentido, propomos a aceitação de uma certa interseccionalidade do género para ilustrar como a pertença social pode ser relevante na construção do discurso sobre a feminilidade ou a masculinidade.

Por outro lado, ao considerarmos a identidade um processo dinâmico, teremos de conceptualizar a identidade de género como resultante das experiências de vida que as pessoas vão vivenciando e das oportunidades e possibilidades que o seu contexto parece disponibilizar em função do sexo.

Assim, ao longo da vida, o género pode ser vivenciado de forma diferente, acabando por significar, para a pessoa, coisas diferentes em diferentes, em função das expectativas que os outros e a própria têm, em relação ao que é ser-se feminina ou

masculina, em determinada circunstância. Por outro lado, a possibilidade desta diversidade disponível, quer em termos pessoais, quer em termos sociais, torna insuficiente a visão inflexível de feminilidade ou de masculinidade, como dimensões estáveis ao longo da vida. Cada vez mais se percebe e aceita a co-existência de feminilidades e masculinidades, num plural que garante a possibilidade de se ser diferente ou, pelo menos, de não se ser sempre igual, o que permite falar de identidades de género, no plural, num mesmo indivíduo.

É, em consequência do exposto, que a diferença e a diversidade se destacam nesta análise. Os feminismos, as feminilidades e as masculinidades, as identidades, são conceitos no plural. Este plural pretende ser a expressão da insuficiência do singular, que se caracteriza como categoria estanque e hermética e que, por isso, se manifesta insuficiente para perceber a forma como as diferentes vidas são, se constroem e interpretam. E, neste sentido, conceptualizar estas questões no plural permite a organização de um conhecimento sobre a diversidade que caracteriza a(s) vida(s), ou seja, de um conhecimento que se constrói a partir das vivências, particulares e contextuais, destas diversidades.

No capítulo seguinte serão abordados os estereótipos de género, uma vez que estão presentes e marcam profundamente os sujeitos, quer na forma como definem a(s) suas identidades, quer no modo como interpretam e *desempenham* o género, quer, ainda, nas oportunidades e possibilidades que enformam as escolhas individuais. Posteriormente, propomos a análise das principais transformações dos papéis das mulheres, em Portugal, nos últimos anos. Procuraremos, em linhas gerais, demonstrar as mudanças sociais e políticas que possibilitaram que, num curto espaço de tempo, os modelos de feminilidade se alterassem e, simultaneamente, referir a permanência de estereótipos associados ao género que ainda prevaleçam e condicionam a forma como a feminilidade é experienciada.

***Capítulo III***  
***Construção social dos estereótipos de género:***  
***das interpretações teóricas aos indicadores reais***



## **Capítulo III**

### **Construção social dos estereótipos de género: das interpretações teóricas aos indicadores reais**

#### **INTRODUÇÃO**

O objectivo fundamental deste capítulo é analisar os conceitos de masculinidade e de feminilidade culturalmente definidos, a forma como continuam presentes, como se transmitem e como legitimam a desigualdade entre homens e mulheres.

Para dar cumprimento a este objectivo iremos analisar, num primeiro momento, o conceito de estereótipos, enquanto construção social, e os seus processos de transmissão. Neste processo, iremos ilustrar a evolução do conceito de estereótipo, mais especificamente, os estereótipos associados ao género. Posteriormente, serão analisadas propostas de organização e classificação dos estereótipos, que demonstram a complexidade dos processos de estereotipia.

Para perceber o funcionamento dos processos de aquisição dos estereótipos analisaremos, de forma muito sucinta, algumas teorias acerca do processo ainda precoce na demonstração de comportamentos de género na infância.

Serão, neste encadeamento, referidos alguns estudos que indicam a influência que as representações de homens e mulheres, no geral, estão muito próximas de imagens que homens e mulheres têm de si próprios, e a forma como a desvalorização social da mulher acaba por ser incorporada na forma como as próprias mulheres se avaliam, desvalorizando-se em comparação com a descrição que fazem do homem enquanto abstracção genérica. Ainda, na análise desta temática, será alvo de reflexão a estabilidade temporal e cultural dos estereótipos de género.

Continuando a análise em torno dos estereótipos, tentaremos percorrer os domínios de vida quotidiana em que se expressam, no sentido de analisar as

repercussões da sua expressão nas expectativas, escolhas e igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Neste sentido, vamos procurar conciliar as abordagens teóricas com a análise de dados estatísticos, com o objectivo de avaliar as alterações sociais que ocorreram no nosso país nos principais domínios em análise: a escola, a família e o trabalho, assim como nas diferentes interfaces que se estabelecem entre estes domínios.

Assim, e no que se refere à instituição escolar, serão analisadas as taxas de feminização nos diferentes níveis de ensino e a sua evolução, e apresentados alguns estudos referentes às escolhas e resultados académicos de rapazes e raparigas (Nogueira e Saavedra, 2007; Vieira 2002). O principal objectivo desta análise é a identificação de possíveis implicações dos conceitos de masculinidade e de feminilidade culturalmente definidos no quotidiano escolar e das repercussões que terão no futuro das crianças e jovens. Serão abordadas, de uma forma mais específica, as implicações dos percursos escolares diferenciados em função do sexo nas carreiras profissionais de rapazes e raparigas e na forma como as jovens planeiam fazer a conciliação da sua vida profissional com a vida pessoal. Assim, as responsabilidades da instituição escolar serão equacionadas e serão apresentadas algumas sugestões a respeito da construção de uma educação mais equitativa e geradora de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Em relação ao funcionamento das estereotipias no contexto familiar, retomaremos a questão da educação diferenciada de meninos e meninas e daremos especial atenção a dados referentes à distribuição desigual das tarefas familiares entre homens e mulheres em casais em que ambos trabalham fora de casa.

Um outro aspecto da vida quotidiana em que as mulheres experienciam a desigualdade de género é o trabalho. Neste sentido, serão analisados alguns dados sobre a situação laboral das mulheres no nosso país, dando especial relevo à ausência persistente das mulheres nos lugares de topo, apesar do crescente acesso das mulheres à educação de nível superior.

Ainda a respeito da entrada das mulheres na esfera pública iremos analisar dados relativos à participação das mulheres nas lideranças políticas, e observar os percursos de participação feminina nas estruturas democráticas no nosso país.

As questões relacionadas com os conceitos culturalmente definidos de masculinidade e de feminilidade são aspectos que procuramos identificar nos discursos

das participantes uma vez que se nos afiguram como relevantes para a compreensão das percepções e interpretações da sua presença nos percursos de vida das entrevistadas.

## **1. Estereótipos de género: dos processos de estereotipia às suas implicações na vida de homens e mulheres**

De acordo com António Simões (1985) os estereótipos devem ser entendidos como conjuntos organizados de crenças acerca de características dos indivíduos de um determinado grupo particular. Por seu lado, Anthony Giddens (1997) defende que o estereótipo pressupõe um pensamento que envolve categorias rígidas e inflexíveis. E, gostaríamos, ainda, de referir que Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007) apresentam os estereótipos como generalizações acerca dos membros de determinado grupo, resultantes, principalmente, de processos cognitivos de categorização partilhados por um número considerável de indivíduos. Analisando estas perspectivas, salientamos que o pensamento estereotipado envolve juízos de valor que tendem a ser aplicados, indiscriminadamente, a todos os indivíduos de uma determinada categoria social. E, neste sentido, podem ser entendidos como generalizações abusivas, extremas e frequentemente negativas (Simões, 1985).

O estereótipo encontra-se, portanto, associado a processos de discriminação que se baseiam em preconceitos ou ideias feitas que moldam as relações interpessoais e as expectativas sociais em relação a indivíduos, apenas porque estes pertencem a determinados grupos ou categorias sociais.

Mas, o conceito de estereótipo tem sofrido evoluções consideráveis e de acordo com António Neto e colaboradores (1999), “numa fase inicial, o estereótipo é entendido como uma imagem interposta entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjectivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo” (Neto *et al.*, 1999, p. 9). Nesta concepção sublinha-se o carácter individual da imagem preestabelecidas sobre o outro. Contudo, os autores referidos alertam para a transformação conceptual que interpreta o estereótipo como uma “construção sociocognitiva neutra e uma forma de conhecimento aceitável e prático, embora não muito preciso, que frequentemente substitui o conhecimento real” (p. 10). Como podemos verificar, são referidos, numa

primeira abordagem, o carácter individual e negativo do estereótipo e, posteriormente, o seu carácter social e neutro<sup>95</sup>.

Para além do carácter valorativo encontrado nos estudos sobre os estereótipos, encontramos também estudos que referem o seu carácter normativo (Basow, 1992, citada por Vieira, 2003), uma vez que não se limitam a uma função descritiva do comportamento e das características dos sujeitos, como também têm uma função prescritiva em relação às características e ao comportamento que os indivíduos, visados pelo estereótipo, devem ter. Salientamos a clara componente social desta perspectiva, designadamente, na regulação e normalização do comportamento e no juízo de valor acerca do ajustamento social do indivíduo em função da sua pertença ao grupo ou categoria social, que lhe está associado.

Na vasta investigação sobre estereótipos podemos encontrar diferentes abordagens conceptuais. Ignacio Cano e María Ros (1994) classificam-nas em três vertentes distintas: a emotiva, a cognitiva e a social.

Assim, os estudos enquadráveis na vertente emotiva procuram a significação afectiva que os estereótipos assumem para os sujeitos deles portadores. O foco da análise é o processo perceptivo rígido associado ao preconceito, ou seja, a atitude avaliativa que o estereótipo transporta, como fundada em sentimentos favoráveis ou desfavoráveis.

A vertente cognitiva interpreta o estereótipo no âmbito dos processos cognitivos, designadamente, nos processos de categorização. Os processos de categorização resultam da incapacidade de apreensão da realidade na sua totalidade e variedade, e esta incapacidade conduz o indivíduo à sua simplificação através de um processo de selecção da informação que leva, necessariamente, a uma visão parcelar e simplificada da realidade. Desta forma, o estereótipo é entendido como conhecimento, crenças e expectativas de um sujeito acerca de um determinado grupo social, que tem naturalmente, fortes implicações na percepção social.

Na vertente social incluem-se os estudos que propõem a análise do estereótipo através do enfoque nas suas funções sociais. A estereotipia tem funções sociais que operam dentro dos grupos sociais e também nas interacções entre diferentes grupos sociais. Henry Tajfel (1981/82, citado por Neto *et al.*, 1999) refere a causalidade social,

---

<sup>95</sup> A neutralidade do estereótipo aponta, na nossa interpretação, a possibilidade de este se revestir de valor positivo ou negativo, e não neutro, do ponto de vista ideológico. Uma vez que mesmo podendo transportar um valor positivo o estereótipo é sempre o espelho de uma ideologia que se legitima pela sua generalização e aceitação implícita.



a justificação e a diferenciação como as funções fundamentais do pensamento estereotipado. A causalidade social tem como finalidade a compreensão dos acontecimentos sociais complexos, a justificação está ligada à legitimação de acções colectivas dirigidas a determinados grupos sociais e, por último, a diferenciação encontra-se associada à manutenção ou criação de diferenciações positivamente valorizadas de um grupo em relação a outro grupo (normalmente do grupo de pertença em relação ao grupo dos outros). Desta forma, os conteúdos dos estereótipos sociais, uma vez partilhados pelos elementos do grupo, representam a ideologização de comportamentos e acções desse grupo. E, por consequência, contribuem para a perpetuação dos processos de pertença através de mecanismos conducentes à identificação dentro do grupo e à diferenciação em relação a outros grupos ou categorias sociais. A este respeito, Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007) referem que o “primeiro objectivo dos estereótipos é simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo” (p. 13), alertando, contudo, para a possibilidade deste processo de simplificação poder conduzir ao preconceito e à discriminação de determinados grupos.

No que se refere, mais especificamente, aos estereótipos de género, consideramos que a sua análise é vital para a compreensão da construção da identidade de género, uma vez que eles traduzem consensos culturais acerca dos comportamentos considerados adequados para homens e mulheres, mas também porque veiculam o reportório de comportamentos e características considerados impróprios para cada uma das categorias sociais referidas<sup>96</sup>. Os estereótipos de género contribuem, desta forma, para a regulação interna e externa das performances de género. No entanto, a investigação sobre os estereótipos de género tem chamado a atenção para o carácter não unitário dos mesmos<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Encontramos, frequentemente, na análise da bibliografia sobre estereótipos a referência às suas dimensões descritivas e normativas, ou seja, existe algum consenso acerca do facto do estereótipo descrever, ainda que de uma forma simplificada, o esperado em relação às características e comportamentos de um determinado grupo e, simultaneamente, oferecer um quadro normativo, prescritivo em relação a essas mesmas características e comportamentos (Nogueira e Saavedra, 2007). Ainda relativamente aos estereótipos gostaríamos de referir que Susan Fiske e Laura Stevens (1993, citadas por Nogueira e Saavedra, 2007) destacam os estereótipos de género como tendo um carácter altamente prescritivo quando comparados com outros tipos de estereótipos.

<sup>97</sup> A este respeito, Cristina Vieira (2003) refere os estudos de Aletha Huston (1983), de Kay Deaux e Laurie Lewis (1984), de Susan Basow (1992) e de Susan Golombok e Robyn Fivush (1994).

Na tentativa de compreender os mecanismos de funcionamento dos estereótipos de género, António Neto e colaboradores (1999) registam que o estereótipo de género realiza-se a dois níveis: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traços de género. De acordo com estes/as autores/as, estereótipo de papéis de género referem-se às crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e mulheres, e, por sua vez, os estereótipos de traços de género referem-se a características psicológicas que se atribuem a homens e a mulheres. Um aspecto que nos parece importante referir é o carácter interrelacional destes dois tipos de estereótipos, uma vez que eles se influenciam reciprocamente.

Por sua vez, Susan Basow (1986, citada por Vieira, 2003) refere que é possível identificar pelo menos quatro conjuntos de estereótipos, não necessariamente correlacionados entre si. O primeiro diz respeito a estereótipos relativos aos traços de personalidade considerados femininos ou masculinos; o segundo conjunto refere-se aos estereótipos associados aos papéis desempenhados; temos ainda os estereótipos relacionados com as actividades profissionais tradicionalmente consideradas como masculinas ou femininas; e, por fim, os estereótipos relativos às características físicas. De acordo com a mesma autora, de todos os tipos de estereótipos de género, os associados ao corpo e às características físicas são os que exercem mais poder sobre o comportamento, sendo também os mais difíceis de mudar.

Segundo Lúcia Amâncio (1994), os primeiros estudos comparativos sobre as imagens do feminino e do masculino foram levados a cabo por investigadores europeus. Neste âmbito, a autora destaca o inquérito que Paul-Henry Chombart de Lauwe (1964, citado por Amâncio, 1994) realizou sobre a imagem feminina em vários países da Europa e a investigação de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964) sobre os conteúdos dos estereótipos sexuais com estudantes universitários franceses e alemães e um estudo sobre a divisão dos papéis sexuais com quadros técnicos daqueles dois países e da Inglaterra. Em ambos os estudos, concluiu-se que existia uma considerável uniformidade entre os vários países analisados no que concerne à temática estudada. O estereótipo masculino foi caracterizado como apresentando uma grande estabilidade emocional, dinamismo, agressividade e afirmação pessoal enquanto o estereótipo feminino se encontrava associado à submissão, à passividade e à instabilidade. Um

outro aspecto identificado, no último trabalho citado foi um consenso intersexos<sup>98</sup> na diferenciação avaliativa dos estereótipos sexuais.

Os resultados dos estudos referidos apontavam, claramente, para a incorporação de estereótipos negativos no autoconceito das mulheres, o que lançou o repto para uma série de estudos levados a cabo nos Estados Unidos da América, que partiam desta hipótese de investigação, designadamente, os estudos de Paul Rosenkrantz e colaboradores (1968, citado por Amâncio, 1994).

O estudo de Paul Rosenkrantz e colaboradores<sup>99</sup> (1968) foi realizado com uma amostra constituída por 154 estudantes de ambos os sexos, a quem foi pedido que caracterizassem o homem e a mulher em geral e, posteriormente, que se caracterizassem a si próprios. Estas tarefas de caracterização foram feitas com base numa lista de traços acompanhada de escalas bipolares de 6 pontos. A um outro grupo de estudantes, constituído por 121 sujeitos, também de ambos os sexos, foi solicitado que classifikassem os pólos de cada adjectivo (traço) em termos de desejabilidade social.

Para além dos estereótipos de género, este estudo media, também, a forma como os indivíduos se avaliavam a si próprios, tendo chegado à conclusão de que existia uma grande similitude nos resultados. Isto é, cada sujeito avaliava-se de forma muito próxima à avaliação que fazia dos respectivos estereótipos de género. Foi ainda verificado que eram as mulheres a apresentar uma maior auto-desvalorização, o que parecia estar em conformidade com a maioria dos estereótipos que desvalorizam o feminino, em comparação com o masculino.

No início da década de 70, do século XX, Inge Broverman e colaboradores<sup>100</sup> (1972, citados por Amâncio, 1994) alargam o mesmo estudo a outras populações, que já não apenas constituídas por estudantes, e chegaram à conclusão de que os estereótipos de género eram independentes da idade, do estado civil, da religião e do nível de instrução. Mais uma vez concluíram que as características atribuídas aos homens eram consideradas mais positivas do que as atribuídas às mulheres. Outra conclusão interessante deste estudo foi a constatação da aceitação acrítica, por parte dos inquiridos, das definições de papéis sexuais, uma vez que os estereótipos de género

---

<sup>98</sup> Este consenso intersexos foi reconhecido pela autora com alguma surpresa, uma vez que, de acordo com a sua hipótese inicial, era expectável a confirmação de um certo *etnocentrismo* avaliativo. Ou seja, esperava-se que cada um dos sexos valorizasse de forma mais positiva a sua categoria de pertença, o que não foi verificado no grupo das mulheres que avaliaram mais positivamente os estereótipos associados à masculinidade.

<sup>99</sup> Paul Rosenkrantz, Helen Bee, Susan Vogel e Inge Broverman (1968, citados por Amâncio, 1994).

<sup>100</sup> Inge Broverman, Susan Vogel, Donald Broverman, Frank Clarkson e Paul Rosenkrantz Paul Rosenkrantz (1972, citados por Amâncio, 1994).

eram incorporados no autoconceito de ambos os sexos e, ainda, a verificação empírica de que estas diferenças eram consideradas como desejadas e até indicadoras de saúde mental, tanto por homens como por mulheres.

Em relação aos estudos sobre os estereótipos de género que utilizam escalas bipolares, têm sido apontadas várias fragilidades metodológicas, uma vez que este tipo de instrumento de recolha de dados acaba por induzir respostas diferenciadoras<sup>101</sup>, o que tem concorrido, como verificámos no primeiro capítulo deste trabalho, para a consolidação de perspectivas duais na análise das questões de género. Um outro aspecto referido, no que concerne à identificação de problemas metodológicos nos estudos sobre os estereótipos de género, é o enviesamento provocado pela apresentação de um maior número de traços associados à masculinidade com conotação positiva do que o verificado para os traços positivos associados à feminilidade. Estes argumentos serviram de justificação para a afirmação da necessidade de se encontrarem formas mais rigorosas de medir os estereótipos de género, como foi proposto por Alice Eagly e Antonio Mladinic (1989, citados por Amâncio, 1994).

O desenvolvimento dos estereótipos de género tem sido estudado por diversas abordagens teóricas, sobretudo na tentativa de compreender os mecanismos envolvidos na sua transmissão e na sua apreensão, principalmente, por perspectivas no domínio psicossocial. Neste sentido, António Neto e colaboradores (1999) destacam as abordagens teóricas que defendem que o desenvolvimento dos papéis de género resulta das interacções biunívocas entre a criança e o meio. Os autores referidos apresentam a teoria da aprendizagem social, segundo a qual a criança, através do processo de socialização, adquire comportamentos, atitudes e valores apropriados ao seu género, sendo que este processo ocorre devido ao reforço selectivo e à observação de modelos. A principal crítica apresentada a este modelo está intimamente ligada à desvalorização do papel activo da criança. A teoria do desenvolvimento cognitivo é apresentada como alternativa à teoria da aprendizagem social (Neto *et al.*, 1999) e descreve a interacção progressiva entre a criança e o meio, tendo em consideração as dinâmicas do desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com este modelo, a manifestação de comportamentos diferenciados em função do género aumenta com o conhecimento

---

<sup>101</sup> A este respeito, Lúcia Amâncio (1994) refere os trabalhos de Anne Constantinople (1973) e de Fabio Lorenzi-Cioldi (1988).

acerca dos estereótipos por parte da criança, e também com a consciência crescente da imutabilidade do género.

Continuando a análise das teorias explicativas da transmissão dos estereótipos de género, os autores referidos indicam que, apesar das duas teorias apresentadas anteriormente, a da aprendizagem social e a do desenvolvimento cognitivo, explicarem a aquisição dos estereótipos de género, ambas revelam alguma incapacidade em explicar os mecanismos associados ao facto dos estereótipos de género influenciarem a percepção, a cognição e o comportamento.

Ainda, na tentativa de explicar o desenvolvimento dos papéis de género no desenvolvimento das crianças na sua interacção com o meio surgem, no início da década de 80 do século XX, as teorias dos esquemas de género. No âmbito destas teorias destacamos os trabalhos de Sandra Bem (1981), que embora sejam considerados como “a versão mais proeminente da formulação de Kohlberg<sup>102</sup> (1996), constitui-se como um desenvolvimento desta” (Vieira, 2003, p.109), mas que pressupõe uma influência clara dos princípios da aprendizagem social. Se, por um lado, é defendido que as crianças processam as informações relativas ao género, de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, por outro lado, não se negligencia a importância da aquisição de alguns componentes da tipificação do género, por via dos mecanismos inerentes à aprendizagem social.

Neste sentido, e de acordo com António Neto e colaboradores (1999), a teoria do esquema de género contribuiu para o alargamento do alcance do conceito de estereótipo de género. A conceptualização esquema de género traduz este alargamento, assim, estereótipo de género deixa de ser visto como um mero conhecimento acerca dos traços e papéis, normalmente, associados aos homens e às mulheres, para integrar também a maneira como as crianças percebem e se comportam em relação ao seu contexto social. De acordo com esta perspectiva, os estereótipos de género operam como esquemas cognitivos, cujas funções básicas são: regular os comportamentos, organizar e controlar o processamento de informação e estruturar inferências e interpretações associadas ao género. Assim, a criança com esquemas bem desenvolvidos e estruturados

---

<sup>102</sup> De acordo com Cristina Vieira (2003), embora Lawrence Kohlberg (1966) e Sandra Bem (1981) concordem no que se refere ao papel activo do indivíduo na construção do seu género, estes autores divergem quanto à origem dos princípios organizadores do género. Para Sandra Bem o aparecimento dos esquemas de género resulta do processo de socialização, o que pressupõe que a diferenciação dos papéis de género tem um substrato cultural, enquanto que para Lawrence Kohlberg o género é algo intrínseco ao sujeito, que surge naturalmente, e decorre das diferenças físicas ao nível da aparência entre os indivíduos de ambos os sexos.

irá, mais facilmente, brincar e comportar-se de forma estereotipada, evitando as brincadeiras e os comportamentos que são considerados como inapropriados para o seu género. Ao contrário do que foi referido para a teoria do desenvolvimento cognitivo, a teoria do esquema de género não vê a constância do género como uma condição para motivar e regular o comportamento da criança, atribuindo uma maior importância às funções do processamento de informação.

As principais críticas a esta abordagem referem que a relação do modelo de processamento da informação sobre o género com as preferências das crianças tem levantado algumas questões a que os estudos empíricos respondem com resultados controversos (Bussey e Bandura, 1992, citados por Neto *et al.*, 1999). Além disso, esta teoria também não explica os mecanismos motivacionais associados à adopção de comportamentos ajustados às concepções culturais predominantes no que se refere ao género.

Para concluir esta breve referência às teorias explicativas da aquisição do estereótipo de género, acompanhamos o pensamento de António Neto e colaboradores (1999), que apresentam a teoria sociocognitiva, a qual defende que o comportamento relativo ao género é o resultado da interacção recíproca entre o contexto, o conhecimento social da criança e o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. Encontram-se combinadas, deste modo, determinantes socioculturais com determinantes pessoais. Assim, o conhecimento de género resultaria da experiência social e observacional da criança, o que integra, naturalmente, todas as influências a que a criança está exposta. Num primeiro momento, a aprendizagem do comportamento associado ao género depende do sistema de reforços e sanções externas e ao longo do tempo esta regulação externa passa, gradualmente, a regulação interna ou pessoal.

No estudo dos estereótipos associados ao género, a teoria dos papéis sociais assume uma posição de relevo enquanto teoria explicativa. De facto, apesar das diferenças entre homens e mulheres interessarem à maior parte das pessoas, e de se encontrarem presentes no discurso do senso comum como factor explicativo das atitudes e comportamentos de uns e outros, das suas diferenças e da suposta homogeneidade dentro de cada categoria (dos homens ou das mulheres), o que é certo é que a literatura científica não parece confirmar a amplitude de tais diferenças. Assim, e de acordo com David Vogel e colaboradores (2003), as diferenças encontradas não são tão expressivas como a cultura popular sugere. Um outro aspecto que nos parece muito

relevante é que, segundo os autores referidos, quando se verificam diferenças entre homens e mulheres, estas parecem confirmar os mapas traçados pelos estereótipos de género, pois as mulheres acabam por assumir um comportamento tradicionalmente considerado feminino, ocorrendo um fenómeno idêntico para a performatividade estereotipada do comportamento masculino<sup>103</sup>. Relativamente, ainda, à questão das diferenças de comportamento, salienta-se que estas diferenças não são constantes, podendo a sua expressão variar em função do contexto social em que ocorrem. Neste sentido, podemos verificar, em certos homens e mulheres, alterações significativas do seu comportamento, aproximando-se ou afastando-se do comportamento socialmente esperado ou estereotipado, em função do contexto em que ocorre essa performatividade. Parece haver, portanto, contextos que potenciam, ou inibem, a manifestação de um repertório de comportamentos marcados pelo estereótipo de género, o que põe em causa a sua suposta estabilidade, como defendem algumas teorias anteriores.

Assim, a principal razão para que homens e mulheres confirmem, comportamentalmente, os estereótipos é o facto de agirem de acordo com os papéis sociais que acabam por desempenhar. Deste modo, as características que associamos ao feminino e ao masculino decorrem dos papéis sociais, tradicionalmente, desempenhados por mulheres e homens. Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007) definem papéis de género como experiências partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos em função do seu género socialmente definido. E, acrescentam, que são estes papéis que induzem, directa ou indirectamente, as diferenças sexuais.

Um outro aspecto que gostaríamos de sublinhar, é que os conteúdos relativos aos estereótipos de género têm demonstrado grande estabilidade temporal e grandes consensos interculturais (Neto *et al.*, 1999), sendo que se verifica apenas uma certa variação em grau, em função da cultura ou da época histórica. De facto, os estereótipos tendem a resistir à mudança e um dos factores que pode concorrer para a conservação dos estereótipos de género é o facto de a estereotipia ser, geralmente, inconsciente e dificilmente reconhecida por quem a expressa.

Em conclusão, e de acordo com o exposto nesta secção do capítulo, mulheres e homens dão razão aos estereótipos de género, em larga medida, porque desempenham

---

<sup>103</sup> A título de exemplo David Vogel e colaboradores (2003) referem os estudos de Daniel Canary e Kimberley Hause (1993), Brenda Wilkins e Peter Anderson (1991) e Daniel Canary e Tara Emmers-Sommer (1997).

papéis sociais que desencadeiam determinadas expectativas sociais e, em determinadas situações, acabam por agir em conformidade com tais expectativas.

Nos pontos seguintes deste capítulo serão analisadas as formas como os contextos escolares, familiares e de trabalho influenciam e reforçam estes processos de afirmação e reprodução dos estereótipos de género. Um outro aspecto a abordar é a associação que se estabelece entre as esferas privada e pública e como esta relação condiciona as expectativas, as ambições e restringe as reais oportunidades de sucesso profissional e pessoal de homens e mulheres.

## **2. Dos estereótipos de género à desigualdade na educação escolar**

Os processos de educação formal, designadamente, a frequência da educação escolar e a possibilidade de escolha de áreas de estudo constituem-se uma conquista relativamente recente para o sexo feminino. De acordo com Cristina Vieira (2002 a), até ao final do século XIX<sup>104</sup> os argumentos apresentados, para justificar a necessidade de educar as mulheres, estavam intimamente ligados ao respectivo sucesso no desempenho dos seus papéis de esposa e mãe, relegando para segundo plano o argumento do seu direito ao desenvolvimento pessoal e social, que seria conseguido em grande medida através da educação. Ainda, segundo a mesma autora, esta ideia de educação da mulher como preparação para a conjugalidade e para a maternidade continuava a estar presente em publicações portuguesas em meados do século XX, designadamente no que se referia às escolhas profissionais, as quais não deveriam comprometer a saúde e a moralidade da mulher, sob pena desse facto poder vir a prejudicar o seu futuro, ou um eventual casamento.

Em Portugal, os objectivos propostos para a educação feminina no Estado Novo espelhavam os princípios ideológicos do Regime, “pretendia-se que as futuras mães das classes sociais mais baixas obtivessem um mínimo de educação – mas não mais do que isso – para poderem, por seu turno educar os filhos e não os deixem morrer na primeira infância” (Pimentel, 2007a, p. 100). Enquanto, e ainda de acordo com Irene Pimentel, as

---

<sup>104</sup> A autora refere a falta de unanimidade a respeito desta afirmação.



mulheres das classes altas deveriam “possuir um mínimo de noções que lhe permitissem, por um lado, gerir um lar, pela via indirecta das criadas, e, por outro lado, acompanhar o marido” (Pimentel, 2007a, p. 100). Como podemos verificar, está aqui presente uma visão claramente classicista da educação, uma vez que são distintos os objectivos educativos em função da pertença social. No entanto, e apesar destas diferenças, verifica-se a intenção de preparar as jovens mulheres para o desempenho de papéis no âmbito da esfera privada, ou seja, para o exercício das funções de esposa e mãe.

A este respeito parece-nos pertinente a observação de que as mulheres, no Estado Novo, eram “consideradas as principais obreiras da família, aquelas que tinham a seu cargo os primeiros rudimentos da educação, a elas se atribuía fundamentalmente o papel de primeiras educadoras, primeiras orientadoras do carácter da criança” (Ferreira e Vechia, 2006), concepção presente nos manuais escolares da escola primária da época. Uma outra intenção do Estado Novo em relação ao percurso escolar das jovens era direccioná-las para percursos escolares distintos dos considerados mais masculinos. Assim, surgiu uma educação especificamente feminina<sup>105</sup>, concretizada através do acesso privilegiado das jovens para cursos técnicos ou para as Escolas do Magistério Primário<sup>106</sup>, tendo como finalidade prepará-las para o exercício de profissões como enfermeiras, parteiras, assistentes sociais, educadoras familiares ou professoras primárias.

Depois desta breve referência à educação das mulheres no Estado Novo, importa reflectir sobre o longo percurso que se empreendeu até aos dias de hoje em relação à educação das crianças e jovens do sexo feminino, no nosso país.

Neste sentido, o quadro que a seguir se apresenta – *Quadro 4* – ilustra a evolução das matrículas das mulheres no ensino pré-escolar e na escolaridade formal, em valores percentuais, nos últimos anos.

Da análise dos dados apresentados, podemos verificar que ao nível do ensino básico a representação das mulheres se aproxima dos 50% do total dos alunos, em todos os momentos analisados.

---

<sup>105</sup> A título de exemplo, destacamos o Curso de Formação Feminina que funcionava nas Escolas Industriais e Comerciais.

<sup>106</sup> De acordo com António Gomes Ferreira e Luís Mota (2009) “o curso do magistério primário, enquanto único curso que permitia a aquisição de habilitação profissional para o magistério primário, percorreu quatro décadas, desde a reentrada em funcionamento em 1942 até ao final da década de oitenta do século passado, se considerarmos a data da sua criação” (p. 70).

**Quadro 4: Percentagem dos alunos matriculados**

	Total		Educ. Pré-Escolar		Ens. Básico		Ens. Secundário		CET		Ens. Médio <sup>107</sup>		Ens. Superior	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1961	x	x	51,1	48,9	53,1	46,9	62,8	37,2	-	-	x	x	x	x
1965	x	x	50,4	49,6	52,9	47,1	58,7	41,3	-	-	x	x	x	x
1970	x	x	50,5	49,5	52,2	47,8	58,9	41,1	-	-	x	x	x	x
1975	x	x	53,3	46,7	51,8	48,2	54,1	45,9	-	-	x	x	x	x
1980	51,6	48,4	51,5	48,5	51,7	48,3	49,2	50,8	-	-	11,5	88,5	56,1	43,9
1985	50,9	49,1	51,8	48,2	51,6	48,4	46,3	53,7	-	-	7,7	92,3	50,0	50,0
1990	50,3	49,7	52,1	47,9	51,5	48,5	46,9	53,1	-	-	//	//	43,2	56,8
1995	49,7	50,3	52,4	47,6	51,6	48,4	47,6	52,4	-	-	//	//	42,3	57,7
2000	49,4	50,6	50,7	49,3	51,4	48,6	47,8	52,2	-	-	//	//	43,5	56,5
2005	49,5	50,5	50,8	49,2	51,5	48,5	47,4	52,6	68,0	32,0	//	//	44,3	55,7
2010	x	x	51,9	48,1	51,0	49,0	48,7	51,3	x	x	//	//	46,7	53,3

Fontes/Entidades: GEPE/ME (Ensino Não Superior); GPEARI/MCTES (Ensino Superior), PORDATA<sup>108</sup>

No que diz respeito ao ensino secundário, a representação feminina era, em 1961, pouco mais do que um terço dos alunos matriculados neste nível de ensino. De facto, o ensino secundário apresenta-se como o nível de ensino em que mais visível é o crescimento da frequência das mulheres, ao longo do tempo.

Quanto à análise da evolução das matrículas das mulheres nos níveis de ensino pós-secundário, esta tarefa revela-se limitada, uma vez que só temos dados disponíveis a partir de 1980. A este respeito destacamos a presença maioritária de mulheres nos cursos de ensino médio, que poderá estar relacionada com a elevada taxa de feminização dos cursos de formação de Educadores/as de Infância e de Professores/as do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e a crescente presença das mulheres no ensino superior.

Gostaríamos, ainda, de sublinhar a sub-representação de mulheres nos cursos de especialização tecnológica (CET), os quais constituem uma formação pós-secundária não superior que visa conferir qualificação do nível 5<sup>109</sup>, sendo que a aprovação num CET confere um diploma de especialização tecnológica. Como podemos verificar

<sup>107</sup> Em Portugal, até meados da década de 1970, o ensino médio constituía um subsistema de ensino pós-secundário, de carácter técnico e vocacional, onde era ministrada a formação de técnicos especialistas de nível intermédio nos domínios da engenharia, tecnologia, comércio, serviços e agricultura, de educadores de infância, de professores do ensino primário e de profissionais em outros domínios. O ensino médio era ministrado em institutos industriais e comerciais, em escolas do magistério primário, em escolas de regentes agrícolas e em alguns outros estabelecimentos. O ensino médio foi definitivamente extinto em Portugal com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986.

<sup>108</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+por+nivel+de+ensino+e+sexo-1005>, acessado a 24 de Janeiro de 2012.

<sup>109</sup> A Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, define os níveis de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

apenas um terço dos alunos/as matriculados/as nos CET são sexo feminino (32%), o que poderá dever-se ao facto da oferta de cursos especialização tecnológica se situar em áreas tradicionalmente consideradas como masculinas<sup>110</sup>.

Continuando a análise de dados relativos à escolaridade da população portuguesa e às taxas de feminização nos diferentes níveis de ensino, propomos a observação do *Quadro 5* que indica o nível de escolaridade da população residente em Portugal com mais de 15 anos de idade, de 1998 até 2010. Da análise dos dados podemos verificar que a população sem escolaridade é, na sua maioria, constituída por mulheres, facto que parece não ter sofrido alterações nos 12 anos a que se referem os dados do *Quadro 5*.

**Quadro 5: Nível de escolaridade da população residente em Portugal com mais de 15 anos por sexo (%)**

	Nível de escolaridade e sexo											
	Sem nível de escolaridade		Ensino Básico						Secundário		Superior	
			1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo					
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1998	33,1	66,9	50,9	49,1	54,8	45,2	53,6	46,4	47,9	52,1	41,2	58,8
1999	33,4	66,6	50,9	49,1	55,1	44,9	52,8	47,2	47,6	52,4	42,4	57,6
2000	32,7	67,3	50,8	49,2	56,1	43,9	52,4	47,6	47,2	52,8	42,1	57,9
2001	32,3	67,7	51,1	48,9	55,6	44,4	52,8	47,2	47,8	52,2	40,6	59,4
2002	32,7	67,3	50,8	49,2	55,1	44,9	53,8	46,2	48,1	51,9	38,1	62,0
2003	32,8	67,2	50,6	49,4	55,3	44,7	53,8	46,2	48,2	51,8	39,2	60,8
2004	31,7	68,3	50,4	49,6	55,3	44,7	53,9	46,0	48,0	52,0	40,1	59,9
2005	31,1	68,9	50,9	49,1	54,6	45,4	53,8	46,2	47,8	52,2	40,2	59,8
2006	31,5	68,5	50,7	49,3	54,4	45,6	53,4	46,6	47,7	52,3	40,9	59,1
2007	31,7	68,3	50,0	50,0	54,9	45,1	53,4	46,6	48,4	51,6	39,9	60,1
2008	31,3	68,7	49,8	50,2	56,0	44,0	52,4	47,6	49,2	50,8	39,6	60,4
2009	31,4	68,6	49,3	50,7	56,1	43,9	52,0	48,0	49,3	50,7	40,3	59,8
2010	32,2	67,8	49,6	50,4	55,0	45,0	52,6	47,4	48,8	51,2	39,8	60,2

Fontes/Entidades: INE, PORDATA<sup>111</sup>

<sup>110</sup> A título de exemplo, podemos referir a listagem dos Cursos de Especialização Tecnológica autorizados a funcionar em instituições de formação que não os estabelecimentos de ensino superior, em que a Direcção-Geral de Ensino Superior, classifica esta oferta formativa nas seguintes áreas: Audio-Visuais e Produção dos *Media*; Ciências Informáticas; Comércio; Construção Civil e Engenharia Civil; Desporto; Electricidade e Energia; Electrónica e Automação; Enquadramento na Organização/Empresa; Finanças, Banca e Seguros; Gestão e Administração; História e Arqueologia; Hotelaria e Restauração; Indústrias Alimentares; Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro; Indústrias Transformadoras; Metalurgia e Metalomecânica; Protecção do Ambiente; Tecnologia de Protecção do Ambiente; Tecnologia dos Processos Químicos e Turismo e Lazer. (Informação disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/CET+no+Ensino+n%C3%A3o+Superior/>, acedido a 24 de Janeiro de 2012.

<sup>111</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+com+15+e+mais+anos+de+idade+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+total+e+por+sexo-333>, acedido a 24 de Janeiro de 2012.

A taxa de analfabetismo, no nosso país, é particularmente elevada na população mais idosa<sup>112</sup>, o que pode explicar esta taxa de feminização da população sem escolaridade, uma vez que na população idosa a desigualdade no acesso à educação era bastante significativa nas gerações agora mais velhas, especialmente em famílias com poucos recursos económicos.

Da análise do *Quadro 5* importa salientar, também, que a taxa de feminização nos níveis de ensino pós-obrigatório tem aumentado à medida que sobe o nível de escolarização, o que acaba por demonstrar o acesso e a progressão das mulheres no que se refere à escolaridade, nos últimos anos.

Nesta análise das estatísticas da presença das mulheres no sistema de ensino português, um outro aspecto que nos parece relevante é a selecção das áreas de formação no Ensino Superior. Neste sentido, propomos a análise do *Quadro 6*.

**Quadro 6: Alunos do sexo feminino matriculadas no ensino superior: total e por área de educação e formação (%)**

Ano		1991	1995	2000	2005	2009	2010	2011
Áreas de Educação e Formação	Total	56,7	57,7	56,5	55,7	53,4	-	-
	Educação	83,6	80,7	80,4	84,0	84,4	-	-
	Artes e Humanidades	73,1	72,9	67,9	62,0	56,6	-	-
	Ciências Sociais, Comércio e Direito	56,2	60,5	59,8	59,7	58,0	-	-
	Ciências, Matemática e Informática	64,2	52,8	52,2	48,9	46,6	-	-
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	28,2	29,9	28,0	26,0	25,3	-	-
	Agricultura	48,1	52,5	54,2	54,7	54,6	-	-
	Saúde e Protecção Social	71,7	75,9	74,8	76,9	77,0	-	-
	Serviços	45,6	50,2	49,9	49,8	44,0	43,9	44,6

Fonte de Dados: GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES, PORDATA<sup>113</sup>

Através da análise dos dados apresentados, podemos verificar que a presença das mulheres no ensino superior à dos homens, no entanto, ainda é muito desigual a representação de homens e mulheres nas diferentes áreas de formação. Assim, as áreas da Educação e da Saúde e Protecção Social continuam a ser predominantemente

<sup>112</sup> De acordo com os dados disponíveis no portal Pordata, do total de população analfabeta residente em Portugal, em 2010, 73,2% tinha mais do que 65 anos de idade (dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+com+15+a+64+anos+e+65+e+mais+anos+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-332>, acedido a 24 de Janeiro de 2012.

<sup>113</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-1051>, acedidos a 26 de Janeiro de 2012.

frequentadas por mulheres e a Área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção mantém-se maioritariamente frequentada por alunos do sexo masculino. Um outro aspecto que nos parece relevante na investigação realizada, no nosso país, relativa às escolhas e ambições profissionais das jovens e das questões de género que lhes estão associadas, é a constatação de que as baixas expectativas de auto-eficácia em áreas tradicionalmente masculinas (Saavedra *et al.*, 2011).

Como tivemos oportunidade de referir, anteriormente, a presença de mulheres no ensino superior é agora superior à presença masculina, no entanto gostaríamos de propor a análise da evolução dos dados relativamente à obtenção do grau de doutoramento.

**Quadro 7: Obtenção do grau de doutoramento por sexo (%)**

	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
1970	100,0	93,3	6,7
1975	100,0	76,7	23,3
1980	100,0	66,4	33,6
1985	100,0	72,9	27,1
1990	100,0	62,3	37,7
1995	100,0	63,0	37,0
2000	100,0	55,8	44,2
2005	100,0	51,2	48,8
2008	100,0	49,1	50,9
2009 <sup>114</sup>	100,0	48,4	51,6

Fonte: GPEARI/MCTES PORDATA<sup>115</sup>

Os dados apresentados alertam-nos para a necessidade de trabalhar, na escola, as questões de género. Se é um facto que a representatividade do sexo feminino na escola tem vindo a aumentar, os números continuam a esconder um percurso diferenciado para rapazes e raparigas<sup>116</sup>. Além disso, a produção do conhecimento continua a ser um domínio preferencialmente masculino, como podemos verificar através do *Quadro 7*. Embora se verifique que os dados relativos a 2008 e 2009 mostram que a percentagem

<sup>114</sup> Os dados referentes ao ano de 2009 são apresentados pelo portal PORDATA como dados provisórios.

<sup>115</sup> Dados disponíveis em [http://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+total+e+por+sexo+\(R\)-681](http://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+total+e+por+sexo+(R)-681), acedido a 25 de Janeiro de 2012.

<sup>116</sup> A este respeito Cristina Vieira (2002b), no artigo *A escola e a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: a importância dos profissionais de orientação escolar e profissional*, defende a importância da discussão das questões de carreira, sublinhando que os estereótipos de género podem constituir um factor de escolha profissional e que a instituição escolar deve preparar os/as alunos/as para que as suas opções de carreira tenham em conta as suas metas pessoais, independentemente, de serem homens ou mulheres.

de mulheres com grau de doutoramento ultrapassaram os 50%. A este respeito, Lúcia Amâncio (2011) refere que, na atribuição de bolsas da FCT para doutoramentos e pós-doutoramentos, o acentuado crescimento da participação de mulheres, decorre do aumento progressivo da sua presença no ensino superior, longo da década de 90 do século XX no caso dos doutoramentos, e na década seguinte no caso dos pós-doutoramentos.

Face aos dados apresentados é importante referir que a escola como instituição de educação formal tem sido apontada como veículo transmissor de conceitos culturalmente definidos de masculinidade e de feminilidade. O currículo formal assim como o currículo oculto pode reforçar estereótipos de género que operam de uma forma mais, ou menos subtil nos processos de socialização das alunas e dos alunos, o que de acordo com Paula Silva e Luísa Saavedra (2010) pode ser visível na análise “das interacções pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/das docentes quanto ao comportamento e aproveitamento/rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem, pelo que se avalia e como, pela selecção e organização das actividades curriculares e pela linguagem” (p. 66).

E, a este respeito, Moema Toscano (2000) tem referido a “sobrevivência do sexismo nas escolas” (p. 25) para sublinhar a manutenção de práticas diferenciadoras de tratamento de crianças e jovens em função do género. Assim, e de acordo com esta autora, a instituição escolar continua a ser uma instituição em que os padrões tradicionais associados ao género continuam a servir de referência à leitura e à avaliação do comportamento de meninas e meninos. A autora acrescenta que não são apenas os manuais escolares a transmitir uma visão estereotipada de masculino e de feminino, são também as atitudes e expectativas das/dos professoras/es quanto à conduta dos/as alunos/as na escola, que acabam por reflectir a mesma óptica de leitura preconceituosa. Esta lógica de diferenciação é ainda visível na imposição de normas disciplinares<sup>117</sup>, na expectativa e na indução de um comportamento mais dócil e submisso às meninas, que corresponde ao expectável como característica feminina na idade adulta.

Ainda no que se refere à instituição escolar, como veículo de transmissão dos estereótipos de género, Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007) referem a

---

<sup>117</sup> De acordo com Moema Toscano (2000), para a maioria dos/as professores/as os meninos são naturalmente mais rebeldes e irrequietos e mais agitados do que as meninas.

organização dos *curricula* como um exemplo da perspectiva masculina que a escola adopta, e acrescentam, ainda, que a perspectiva feminina e de outros grupos não-dominantes são vistas pela instituição escolar como marginais. Estas autoras mencionam, também, que na escola, a maioria dos rapazes são orientados para a área das ciências, fundamentalmente, para a matemática, física e tecnologias e as raparigas para as áreas das línguas<sup>118</sup> e humanidades.

Relativamente aos resultados escolares, a matemática tem sido apresentada pelos estudos feministas (Willis, 1996, citada por Nogueira e Saavedra, 2007) como uma disciplina em que as raparigas apresentam maiores dificuldades do que os rapazes. No entanto, e de acordo com as autoras referidas, estes resultados parecem não se verificar no nosso país, onde nem sempre os rapazes ultrapassam as raparigas nos resultados obtidos a matemática, sem que isto pareça ter alguma relevância nas escolhas dos alunos e alunas no ensino superior. Neste nível de ensino, ainda é visível que os cursos de ciências e tecnologias continuam, maioritariamente, a ser frequentados por rapazes com a excepção para os cursos de ensino.

A este respeito gostaríamos de referir o estudo levado a cabo por Luísa Saavedra e colaboradoras (2011) sobre assimetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no ensino superior português. Em que as autoras indicam como hipótese explicativa para a sub-representação do sexo feminino nos cursos de engenharias<sup>119</sup> a persistência da associação destes cursos e uma certa “masculinidade hegemónica, que se manifestam na percepção antecipada de dificuldades de entrar no mercado de trabalho, de progredir na carreira, de ocupar lugares de chefia e até de estar exposta ao assédio sexual” (Saavedra *et al.*, 2011, p.172).

No que concerne à área das línguas<sup>120</sup>, um estudo realizado por Luísa Saavedra (2001) demonstra uma superioridade estatisticamente significativa das raparigas e refere, ainda, que os rapazes obtêm, em termos percentuais, as classificações mais baixas nestas disciplinas.

Um outro aspecto que tem vindo a ser referido, no que concerne às questões de género na escola, é a questão da interacção diferencial entre os/as professores/as e os

<sup>118</sup> O facto de se verificar a associação das raparigas às línguas e humanidades e dos rapazes à matemática, ciências e tecnologia é acompanhado da avaliação diferencial destas áreas de conhecimento, uma vez que, na sociedade, em geral, e na escola se valorizam mais as áreas associadas ao masculino.

<sup>119</sup> Neste estudo as engenharias estão representadas pela Engenharia Mecânica e pela Engenharia Informática (Saavedra, 2011, p.172).

<sup>120</sup> São referidas, especificamente, a s disciplinas de Português e Língua Estrangeira.

alunos/as. Por exemplo, Gilah Leder (1996, citada por Nogueira e Saavedra, 2007) refere que no caso da disciplina de matemática, os rapazes interagem, em média, mais com o professor do que as raparigas; os professores têm tendência para fazer mais perguntas aos rapazes, e para interagir mais com eles, especialmente no que se refere à regulação do seu comportamento na sala de aula e ao trabalho escolar; e, ainda, nos três primeiros anos de escolaridade verifica-se que os professores dão mais tempo aos rapazes para a conclusão de tarefas cognitivas complexas e mais tempo às raparigas para realizarem tarefas mais rotineiras. Resultados semelhantes foram, também, encontrados em outras investigações (Acker, 1995; Moreno, 2000; Mosconi, 2000, citadas por Vieira, 2005, p. 569), que demonstraram claramente o tratamento diferencial das crianças e dos e das jovens na escola por parte dos e das professores e professoras.

Assim, e de acordo com Maria José Magalhães (1998) “a escola, através do currículo – quer ao nível manifesto, quer ao nível oculto – e através das suas relações sociais, passa a mensagem de uma ordem social masculina” (p. 151). Também nesta perspectiva a instituição escolar é vista como reprodutora de uma ordem social que coloca as mulheres numa situação de subordinação.

Um outro aspecto que nos parece relevante na compreensão da influência das famílias nas escolhas profissionais das jovens é a importância do apoio das figuras parentais, designadamente, no que concerne a escolhas consideradas simbolicamente como masculinas (Saavedra *et al.*, 2011), o que nos parece indicar a veiculação de ideais mulher que as afastam de determinadas profissões e carreiras<sup>121</sup>.

É evidente que a aprendizagem do comportamento supostamente *ajustado* ao género não se efectua apenas nas situações de aula, ela também acontece nos momentos de pausa, nos intervalos, na interacção das crianças com os restantes actores do espaço educativo, ou seja, na interacção com outros adultos que não os docentes, mas também nas relações e interacções entre pares.

Como já tivemos oportunidade de referir, os estereótipos favorecem a formação de preconceitos que mais não são do que generalizações, normalmente, abusivas e

---

<sup>121</sup> De acordo com as autoras, o apoio das figuras parentais à escolha das raparigas por áreas de engenharias verificou-se nas situações de jovens a frequentar o Ensino Superior, nestas áreas, e também nas que se encontram já no mercado de trabalho. Por seu lado, nas raparigas que ainda estão indecisas relativamente à escolha de área de estudos, as autoras encontraram referência a reacções adversas dos pais por considerarem que os cursos destas áreas são *para homens*, ou que os ambientes estudantis e profissionais serem por eles considerados como muito *machistas*. O que revela, segundo as autoras a presença de estereótipos de género (Saavedra *et al.*, 201, p. 298), que acabam por influenciar as escolhas das jovens.



negativas em relação a um, ou mais, elementos de um determinado grupo. Sublinhamos, ainda, a associação entre a discriminação e os estereótipos, uma vez que, “a discriminação emana frequentemente de preconceitos e por isso se torna tão importante mostrar o efeito dos estereótipos” (Nogueira e Saavedra, 2007, p. 24).

Todos os trabalhos que temos vindo a referir parecem apontar a escola como uma instituição que participa, activamente, na perpetuação dos estereótipos de género, e este facto deve alertar-nos para as atitudes sexistas que se alimentam dos estereótipos e que, simultaneamente, os reforçam. E, ainda que possam não ser muito visíveis, os estereótipos de género estão muito presentes nos quotidianos escolares; através da imposição de comportamentos estereotipados de género que podem limitar o universo de escolhas pessoais de crianças e jovens; através dos comentários desagradáveis em relação ao (des)ajustamento do comportamento das crianças e jovens face à feminilidade tradicional ou masculinidade hegemónica<sup>122</sup>; através da objectificação sexual e das piadas de cariz sexual; através do assédio sexual e moral, etc.. Estes constituem apenas alguns, entre muitos, outros exemplos possíveis que poderiam ser apresentados para dar conta do funcionamento das estereotipias de género na escola.

Os exemplos apresentados revelam a presença de estereótipos de género que podem estar presentes nos contextos educativos formais e que facilmente se podem materializar em atitudes sexistas. Deste modo, importa reflectir acerca da possibilidade da presença de estereotipias de género condicionar, não só, as imagens que crianças e jovens fazem do que é ser-se homem ou mulher, mas também, a imagem que constroem de si próprios enquanto masculinos ou femininos. O que contribui para a manutenção e legitimação dos conceitos de género culturalmente construídos e limita ou direcciona as expectativas relativas áquilo que podem e querem ser.

Um outro aspecto que nos parece pertinente é a tomada de consciência, por parte dos diferentes agentes educativos, da presença de um possível tratamento diferenciado dos alunos em função do respectivo sexo e a forma como esta situação condiciona a construção da sua identidade. Assim, importa perceber as consequências desta interacção diferenciada na forma como as crianças e jovens projectam a sua vida,

---

<sup>122</sup> De acordo com Lígia Amâncio (2010) “a hegemonia a que se refere o conceito de masculinidade não se refere ao domínio directo ou exercício da força sobre os outros, mas sim a uma ascendência que se estende a várias instâncias do social” (p. 105).

fazendo escolhas, regulando ambições e adequando o seu comportamento apenas com o objectivo de se comportarem da forma como a escola espera e recompensa.

Considerando a hipótese de que a maioria dos agentes educativos não tem consciência que a interacção com os/as seus/suas educandos/as é marcada pela diferenciação em função do respectivo sexo, afigura-se como primordial investir na formação para a igualdade de género, no sentido de minimizar os seus efeitos e consciencializar para a necessidade de promover uma efectiva educação para a cidadania. Neste sentido, Maria João Duarte Silva (2010) alenta para a inevitabilidade de uma acção que assente na transversalidade da abordagem das questões da igualdade de género. Preconizando que estas questões não devem apenas ser trabalhadas no âmbito das diferentes disciplinas, mas também nas áreas não disciplinares. Neste encadeamento afirma que “importa equacionar e reflectir sobre as relações existentes entre igualdade de género e as diferentes temáticas das referidas áreas não disciplinares, bem como sobre a importância de um potencial contributo das áreas disciplinares para a qualidades das abordagens de género” (Silva, 2010, p.75).

Neste sentido, abordaremos de seguida algumas questões sobre a responsabilidade da escola como instituição formal da educação no âmbito da promoção da igualdade de género.

## **2.1. A responsabilidade da escola na promoção da igualdade de género**

O reconhecimento político da necessidade de intervir no âmbito da instituição escolar, no que se refere à promoção da igualdade de género está espelhado no IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação, de 18 de Janeiro de 2011. Este documento salienta, no âmbito da Área estratégica n.º 3 - Educação, Ensino Superior e Formação ao Longo da Vida, que “a eliminação de estereótipos de género deve constituir, (...), uma prioridade da educação e da formação, para que raparigas e rapazes possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projectos de vida ou nas respectivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (p. 306), o que ilustra a necessidade de intervir na escola como estratégia de minimizar os efeitos das estereotipias na vida dos jovens.

Um outro aspecto também referido neste documento é a importância de fazer uma abordagem das questões de género na sua dimensão transversal, no domínio da educação para a cidadania, como é visível na afirmação: “Conferiu-se, assim, uma atenção especial à educação para a cidadania no desenvolvimento da estratégia do *mainstreaming* de género, visando as práticas educativas e as dinâmicas escolares, a incorporação da temática da igualdade entre mulheres e homens nos currículos e nos conteúdos programáticos, bem como nos projectos educativos” (p. 306).

Neste enquadramento, com o objectivo de “promover medidas específicas para a integração da igualdade de género no sector da educação, em todos os níveis de ensino e formação ao longo da vida” foram definidas cinco medidas, a saber: (a) Promover acções de formação sobre igualdade de género, incluindo as questões da violência de género e do tráfico de seres humanos, nomeadamente através de financiamentos no âmbito da tipologia 7.4 do eixo n.º 7 do POPH; (b) Realizar o aperfeiçoamento, certificação e aplicação de referenciais de formação de formadores/as e de formação inicial e contínua em igualdade de género, bem como a certificação de aptidão profissional de formadores/as em igualdade de género; (c) Criar uma bolsa de formadoras/es e peritos/as em igualdade de género e não discriminação que possam apoiar na formação de públicos estratégicos bem como no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas e projectos neste âmbito; (d) Produzir, divulgar e acompanhar a aplicação de instrumentos que promovam a igualdade de género e a cidadania junto dos/as alunos/as; e (e) Fomentar a incorporação do conhecimento científico produzido nos domínios dos estudos de género e dos estudos sobre as mulheres nos currículos dos cursos de graduação e de pós -graduação do ensino superior, no actual quadro do Acordo de Bolonha.

Assim, existe um reconhecimento de que a escola assume um papel determinante na questão da promoção da igualdade de género no mercado de trabalho e na vida em geral, uma vez que as opções profissionais vão decorrer de escolhas anteriores feitas no processo de escolarização<sup>123</sup>.

---

<sup>123</sup> De acordo com Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007), a escolha da profissão por rapazes e raparigas pode estar mais ligada a certas representações de masculinidade ou de feminilidade associadas à profissão do que, propriamente, ao respectivo sucesso escolar em determinadas áreas académicas. A este respeito, as autoras referem a presença residual de mulheres nos cursos ligados à matemática e às tecnologias, que dão acesso a profissões técnicas especializadas, e a sua presença largamente maioritária nos cursos de ensino na área da matemática.

Os dados que se apresentam no *Quadro 8* revelam esta problemática, uma vez que demonstram que a presença das mulheres é maioritária no ensino superior, sendo no entanto a sua representação muito diferenciada em relação às áreas de estudo seleccionadas.

**Quadro 8: Taxa de feminização dos diplomados em Portugal por área de educação e formação**

Ano		1995	2000	2005	2010
Áreas de Educação e Formação	Total	63	66	65	60
	Educação	84	84	85	85
	Artes e Humanidades	74	70	67	61
	Ciências Sociais, Comércio e Direito	61	65	66	63
	Ciências, Matemática e Informática	57	59	56	54
	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	30	34	33	31
	Agricultura	51	57	59	58
	Saúde e Protecção Social	79	78	80	78
	Serviços	57	55	57	46

Fonte de Dados: GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES, PORDATA<sup>124</sup>

Da análise destes dados podemos concluir que a escolha das áreas de formação é ainda muito desigual, havendo áreas em que a representação feminina é muito superior à masculina, nomeadamente no que se refere aos cursos nas áreas da Educação e da Saúde e Protecção Social. Por seu turno, a representação das mulheres nos cursos da área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção continua a ser muito diminuta, rondando os 30%.

Através da análise dos dados podemos verificar que, no nosso país, os percursos escolares das jovens acabam por as conduzir a carreiras tradicionalmente associadas ao feminino. As áreas da educação e da saúde e protecção social abrangem cursos que têm uma taxa de feminização bastante elevada, uma vez que representam carreiras profissionais muito ligadas aos papéis ligados à ética do cuidado<sup>125</sup>.

<sup>124</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-680>, acedido a 25 de Janeiro de 2012.

<sup>125</sup> Segundo Maria Luísa Ferreira (2005b), a ética do cuidado difere da ética da justiça por considerar aspectos contextuais que envolvem a afectividade a responsabilidade e o cuidado, enquanto que a ética da justiça valoriza a abstracção, a imparcialidade e a neutralidade. Neste sentido, e de acordo com a mesma autora a ética do cuidado está relacionada não só com o certas actividades atribuídas às mulheres como por exemplo cuidar das crianças ou dos idosos.

Por oposição, podemos verificar que nos cursos de engenharia, indústria transformadora e construção a presença feminina fica muito aquém do que se verifica nas outras áreas de conhecimento, aspecto referido também por José Manuel de Oliveira, Susana Batel e Lígia Amâncio (2010). Estes autores acrescentam que esta escolha diferenciada em função do sexo das carreiras académicas e consequentemente profissionais, revelam outros processos que não decorrem apenas da escolarização da população podendo estar relacionada com a assimetria simbólica de género.

A este respeito, Catherine Marry (2007) acrescenta que apesar de se verificar uma crescente presença das mulheres nos sistemas de educação europeus, especialmente nos últimos 40 anos, continuam a observar-se desigualdades em relação às áreas de estudo que rapazes e raparigas seguem, com consequências claras nos seus futuros profissionais. Esta autora acrescenta que normalmente as raparigas acabam por escolher áreas menos prestigiadas e formações que acabam por conduzir a profissões tidas como femininas, continuam assim sub-representadas nas áreas de formação industriais e de construção civil.

Como vimos anteriormente, as profissões escolhidas dependerão dos percursos escolares trilhados, no entanto, a importância da escola no que diz respeito à promoção da igualdade no trabalho não se esgota nesta questão, pois a escola é também responsável pelo desenvolvimento de uma cultura respeitadora da diferença e, nesta perspectiva, tem a importante função de promover a flexibilidade acerca da igualdade de oportunidades no trabalho e na conciliação da vida pessoal, familiar e profissional.

A este respeito, é relevante a análise do estudo de Luísa Saavedra e Maria do Céu Taveira (2007), em que as autoras referem que, nas entrevistas realizadas a alunas do 11º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos, acerca das estratégias de conciliação da vida profissional com a vida familiar, a participação da figura masculina na vida familiar (nas tarefas domésticas ou no cuidado com os filhos) se encontra ausente do discurso das jovens. Esta ausência é preocupante, na medida em que pode representar uma aceitação prévia da atribuição desigual das tarefas e responsabilidades familiares. Face a estes resultados é importante reflectir acerca do papel da escola na promoção da igualdade de género. E, para o efeito, seria desejável que a instituição escolar educasse no sentido da responsabilidade familiar partilhada.

Também Sara Ferreira (2011) identifica, no seu estudo, discursos de jovens raparigas<sup>126</sup> que não põem em causa o modelo tradicional da divisão dos papéis, assumindo a responsabilidade pela esfera doméstica.

As jovens deveriam ser incentivadas a concretizar o seu potencial através de escolhas profissionais e não a assumirem uma postura conformista que conduza à diminuição das suas ambições ou à escolha de uma carreira que se conforme melhor ao papel tradicional da mulher na família. Por seu lado, os jovens rapazes deveriam aprender que assumir responsabilidades familiares e partilhar as tarefas domésticas é uma questão de justiça e de respeito pela pessoa com quem vierem a partilhar uma relação de conjugalidade.

De acordo com Moema Toscano (2000), a discussão de temáticas relacionadas com a igualdade de género no trabalho, deve ocorrer no espaço de aula sempre que sejam abordadas questões relativas ao mundo laboral<sup>127</sup>. Neste sentido, a autora refere aspectos que, em sala de aula e também na educação familiar, devem ser considerados por pais/mães e professores/as na sua prática educativa, tais como: questionar a tradição “que contribui para manter o desequilíbrio ainda existente no mercado de trabalho, entre profissões supostamente masculinas e outras femininas” (p. 82); despertar interesse nas meninas por profissões que ainda são dominadas por homens e, naturalmente, despertar o interesse dos rapazes para profissões maioritariamente femininas; promover uma atitude crítica nos/nas meninos/as que lhes permita fazer uma leitura política de textos com conteúdos sexistas, principalmente quando se trata de textos e outros materiais, que abordam a profissionalidade (Toscano, 2000).

É um facto inegável que a escola tem contribuído para a perpetuação de estereótipos de género<sup>128</sup>, no entanto, é importante perceber que o seu poder pode (e deve) ser utilizado em sentido contrário, através da denúncia dos factores de desigualdade e, principalmente, educando num sentido da reflexibilidade ética, que permita uma cidadania plena, consciente da desigualdade, e promotora de novos

---

<sup>126</sup> De acordo com este trabalho este tipo de discurso está presente em alunas dos cursos profissionais (Ferreira, 2011, p.172), em raparigas dos cursos secundários científico-humanísticos e raparigas do curso secundário profissional tipicamente feminino (p.173).

<sup>127</sup> A este respeito, a autora dá como exemplos as comemorações do Dia do Trabalhador, do Dia Internacional da Mulher, assuntos relacionados com o nível de escolaridade e empregabilidade, entre outros (Toscano, 2000).

<sup>128</sup> No que concerne à escola como veículo de transmissão de estereótipos de género Teresa Pinto (2010) refere que “nos percursos escolares e formativos, os estereótipos de género influem no sucesso escolar (em desfavor dos rapazes), nas escolhas vocacionais (em desfavor das raparigas) e no investimento em qualificação escolar inicial (em desfavor das raparigas)” (p. 9).

percursos na construção de uma sociedade cada vez mais equitativa para raparigas e rapazes.

No entanto, a instituição escolar é apenas uma das instituições educativas que participa na veiculação dos estereótipos de género. Uma outra instituição educativa que assume um papel fundamental neste processo é a família. Neste sentido, importa reflectir acerca da educação familiar, dos papéis assumidos pelos progenitores em função do seu sexo e também acerca da forma como as famílias se organizam na conciliação da vida pessoal e profissional, assuntos que iremos abordar de seguida.

### **3. A família como espaço de desigualdade na socialização em função do género**

A família apresenta-se como a instituição social sobre a qual recai a responsabilidade fundamental da educação das crianças. E, neste sentido, acaba por se constituir como um agente de reprodução das crenças dos progenitores<sup>129</sup> no que se refere à masculinidade e à feminilidade. Os pais e as mães, enquanto educadores, preocupam-se em transmitir aos seus filhos e filhas os valores e as atitudes que consideram adequados para que venham a ser adultos felizes e bem-sucedidos. Assim, a educação familiar será, fortemente, influenciada pelo ideal de homem e de mulher que ambos os progenitores partilham e será este ideal que vai orientar a educação dos meninos e das meninas.

Como refere António Gomes Ferreira (2000) “na maior parte das actuais sociedades civilizadas a criança, além de ocupar um lugar fundamental no sei da família, é objecto das preocupações dos governantes que legislam especificamente com vista à promoção dos seus direitos” (p. 17) e neste sentido importa reflectir acerca da necessidade de incluir nos direitos das crianças o facto de crescerem e serem educadas sem desigualdades de género, ou outras.

A este respeito, Cristina Vieira (2007) refere que apesar da resistência à mudança das convicções acerca das características consideradas próprias para cada um dos sexos, alguns factores como “a melhoria das condições de vida, ou o acesso à

---

<sup>129</sup> Ou seus substitutos.

educação, têm-se mostrado progressivamente associados a uma liberalização das ideias dos pais e das mães acerca da educação dos filhos e das filhas” (p. 18). A mesma autora acrescenta ainda que, apesar destas alterações, continua a verificar-se que o tratamento dos rapazes e das raparigas, por parte dos pais e das mães, tende a ser diferenciado.

De facto, os pais e as mães são portadores de padrões culturais de masculinidade e de feminilidade que, muitas vezes, representam visões estereotipadas acerca das características dos meninos e das meninas ou dos homens e das mulheres, os quais acabam por ter uma grande influência na interacção que têm com os seus filhos e filhas e nas preocupações diferenciadas na educação dos meninos e das meninas, dos e das jovens. Estas ideias estereotipadas são, frequentemente, utilizadas para justificar as características e comportamentos dos/as filhos/as. De facto, a leitura de determinados comportamentos é feita em função do sexo da criança ou do jovem<sup>130</sup>.

A percepção e a interpretação diferencial do comportamento e das características das filhas e dos filhos iniciam-se antes do nascimento das crianças e acompanham todo o seu processo de desenvolvimento. Por exemplo, após o nascimento, as crianças do sexo feminino são consideradas, normalmente, como sendo mais frágeis e mais vulneráveis, quando se sabe que a mortalidade infantil nos primeiros anos de vida é superior nos rapazes<sup>131</sup>.

O tratamento diferencial prolonga-se ao longo de toda a infância e está presente em aspectos do quotidiano como a compra de brinquedos diferenciados para meninas e meninos, a atribuição desigual de tarefas ou mesmo a percepção distinta ao nível das características de personalidade.

As características dos brinquedos oferecidos pelos pais e mães (e outros adultos) às crianças variam em função do seu sexo e esta diferenciação releva-se importante na organização do esquema de género. A investigação (e.g., Fagot e Leinbach, 1993) tem

---

<sup>130</sup> A este respeito, Cristina Vieira (2007), referindo-se ao estudo efectuados com mulheres grávidas descritos por Carole Beal (1994) salienta que algumas mães grávidas têm tendência a perceberem os movimentos do feto em função do conhecimento do sexo deste. Considerando que se tratam de movimentos *vigorosos e fortes* no caso de bebés do sexo masculino e de movimentos *suaves* ou *não excessivamente activos* quando se trata de bebés do sexo feminino (p. 21). Como não existem diferenças reais entre os movimentos dos fetos do sexo masculino ou femininos, esta diferença na percepção das mães deixa antever a presença da ideia estereotipada da serenidade das meninas e da energia e vigor dos meninos.

<sup>131</sup> A título de exemplo podemos referir que, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, os dados referente a 2011 (actualizados a 24 de Novembro de 2011), referem que do total de 140 óbitos, em Portugal, de crianças com idades compreendidas entre os 7 dias e 1 ano, 75 se referem a crianças do sexo masculino e 65 do sexo feminino. Estes dados estão disponíveis em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0005386&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0005386&contexto=bd&selTab=tab2), acedido a 27 de Janeiro de 2012.



demonstrado que quanto mais precoce e continuada é a interacção da criança com brinquedos típicos de género mais rápida é a sua aprendizagem no que concerne à diferença entre homens e mulheres e também mais precocemente começa a dar provas da estabilidade de género<sup>132</sup>.

As actividades lúdicas são oportunidades privilegiadas para a criança ensaiar os papéis associados ao género, uma vez que os adultos têm tendência para dar às crianças brinquedos tipificados por categoria de género e, também, se inclinam a nelas reforçar mais positivamente as brincadeiras que correspondem ao socialmente esperado para cada um dos sexos. No entanto, a tolerância para com brincadeiras que não correspondem, culturalmente, ao sexo da criança é diferente quando se trata de meninas ou meninos. De facto, verifica-se uma maior tolerância com as meninas que brincam com brinquedos tipicamente associados ao masculino do que com rapazes que brincam com brinquedos tidos como femininos (Sigelman e Shaffer, 1995; Hyde, 1995).

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar no que respeita ao ambiente lúdico, em que crescem as meninas e os meninos, é o facto das brincadeiras femininas e as masculinas tenderem a diferir no que se refere ao desenvolvimento de certas capacidades e competências nas crianças.

Enquanto brincam, as crianças desenvolvem competências que são muito importantes para o seu desenvolvimento, e o que se verifica é que brincadeiras (e brinquedos) diferentes tendem a promover um desenvolvimento diferenciado. Os brinquedos que, normalmente, estão ao dispor da menina promovem sobretudo a *imitação* dos papéis tradicionalmente femininos (por exemplo, os bonecos que são os *seus filhos* e que cuidam e alimentam, enquanto *brincam às mães*). Estas tarefas promovem pouco a criatividade e acabam por ser uma repetição e interiorização do papel de mãe. Por seu turno, os rapazes são estimulados a brincar mais fora de casa, explorando o espaço físico, normalmente com menos supervisão dos adultos, situações estas que acabam por permitir um domínio do espaço e a manipulação dos objectos de uma forma mais criativa.

Assim, as brincadeiras das meninas tendem a desenvolver nas crianças comportamentos de proximidade, de cuidado e protecção dos outros, enquanto as brincadeiras dos meninos tendem a promover a actividade física, a manipulação dos objectos e a exploração do espaço (Caldera, Huston e O'Brien, 1989).

---

<sup>132</sup> A estabilidade de género refere-se à tomada de consciência, por parte da criança, da pertença a uma determinada categoria de género e à imutabilidade dessa pertença.

Um outro aspecto que importa referir é a proximidade entre o lúdico e os papéis tradicionais associados à masculinidade e à feminilidade. De facto, as crianças crescem a brincar de uma forma muito diferenciada em termos de género, e deste modo, as próprias brincadeiras que resultam de uma certa visão estereotipada do género (fomentada pelos progenitores e por outros adultos), acabam por concorrer de forma decisiva para a interiorização do estereótipo por parte da criança.

Ainda no que se refere ao lúdico, é importante, também, referir as interacções com os adultos e a sua participação nas brincadeiras das crianças. Assim, encontram-se diferenças significativas na interacção com a criança em função do sexo dos progenitores. Os progenitores do sexo masculino tendem a brincar com as crianças de uma forma mais física, menos convencional enquanto as mães tendem a ser mais calmas, mais verbais, mais visuais, mais contínuas e mais convencionais (Vieira, 2007).

A atribuição das tarefas em casa é também diferenciada por género, os pais e as mães solicitam aos rapazes e às raparigas, aos e às jovens a colaboração em diferentes tarefas domésticas. Ao longo do seu desenvolvimento, e através desta diferenciação, as crianças e jovens experienciam situações diferentes que poderão vir a promover o desenvolvimento de competências distintas. Na cultura ocidental é, normalmente, solicitada, como se disse atrás, aos rapazes a realização ou a colaboração em tarefas que envolvem o espaço exterior, o contacto com outras pessoas fora do contexto da família restrita, com menos supervisão dos adultos, enquanto, às raparigas é, normalmente, solicitada a participação em tarefas que se realizam dentro de casa, com supervisão familiar<sup>133</sup>.

Como temos vindo a referir, o tratamento diferenciado das meninas e dos meninos por parte dos pais e das mães possibilita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais diferentes para cada sexo. Quer as brincadeiras, quer a participação nas actividades domésticas parecem encorajar as raparigas para a imitação do papel da mãe, designadamente na tomada de responsabilidades domésticas ligadas ao cuidar da família. No caso dos rapazes, estes parecem ser mais incentivados a aumentar o seu contacto com o exterior, é-lhes possibilitada uma interacção com os seus pares, mais contínua e menos supervisionada por adultos.

---

<sup>133</sup> A título de exemplo podemos referir que os rapazes é mais comum pedir aos rapazes que vão vazar o lixo, tratar dos animais domésticos, fazer recados, enquanto que as raparigas costumam ser mais solicitadas a fazer coisas no interior da habitação como fazer as camas, limpar o pó, lavar a loiça entre outras tarefas (Vieira, 2007).

Parece, então, que rapazes e raparigas crescem na diferença e que esta diferença é iniciada nos processos de educação familiar, o que terá consequências na sua vida adulta enquanto homens e mulheres.

De facto, uma vez que as meninas participam mais nas tarefas domésticas, elas vão estar mais preparadas para as desempenhar na idade adulta, o que poderá influenciar, claramente, a forma como assumirão a responsabilidade de realização dessas mesmas tarefas nas suas futuras famílias.

Este modelo de organização familiar, que diferencia as tarefas destinadas a filhas e filhos é preocupante, sobretudo na ocupação do tempo despendido com as tarefas que não só penalizam as raparigas na infância e na adolescência como as irão penalizar também na sua vida adulta, quando tiverem de conciliar a respectiva vida profissional com as suas responsabilidades familiares. O que pode perspectivar um futuro muito próximo dos modelos actuais de divisão assimétrica dos papéis de género na família. A este respeito, Sofia Aboim (2010) refere dados do inquérito *Família e Papéis de Género* realizado em 2002, pelo ISSP, que indicam que o número de horas semanais dedicadas às tarefas domésticas (em casais dos 18 aos 65 anos) é, para o homens 7,69 e para as mulheres 20,32, o que perfaz uma diferença 12,63 horas.

Como se tentou demonstrar até aqui, a infância e a adolescência constituem, dentro do espaço familiar, um tempo de aprendizagem acerca das tarefas desempenhadas por homens e mulheres. E, deste modo, a família tem um potencial não negligenciável no que se refere à promoção da igualdade de género, designadamente, através de uma educação que promova nas crianças e jovens uma aprendizagem consentânea com uma equilibrada e justa distribuição de responsabilidades familiares entre homens e mulheres.

Como pudemos verificar, anteriormente, a educação dos filhos e das filhas parece tender a ser diferenciada e este facto não é independente da visão estereotipada de feminino e de masculino, por parte dos progenitores. De facto, não se educa fora de um quadro de valores e de comportamentos que se consideram ajustados em termos de género. Mães e pais trazem consigo um património de saberes que orientam a sua tarefa educativa. Esses saberes orientam a sua performatividade de género e, simultaneamente, constituem-se como saberes instrumentais colocados ao serviço da educação dos seus filhos e filhas. Ainda que de uma forma não intencional, tais saberes acabam por, na

interacção com as crianças e jovens, influenciar a forma como os seus filhos e as suas filhas se percebem e agem enquanto membros de um sexo ou de outro. O processo de desenvolvimento, que permite que as crianças e jovens se tornem homens ou mulheres, ocorre num contexto em que existem e agem homens e mulheres. E, neste contexto, repleto de modelos de masculinidade e de feminilidade, as figuras parentais acabam por se constituírem como modelos, por excelência.

Nesta tarefa educativa são importantes as interacções dos pais e das mães com os seus filhos e as suas filhas, mas também são de extrema relevância as interacções dos progenitores entre si. As características destas interacções farão parte dos reportórios de comportamentos de género disponíveis para as crianças e jovens, que os observam e interpretam tanto na consolidação da sua identidade de género como no desenvolvimento de atributos e na exibição de comportamentos que acreditam serem próprios de um ou de outro sexo.

Por este motivo, torna-se importante analisar o modo como pais e mães desempenham os seus papéis, como repartem as tarefas e responsabilidades familiares e as estratégias de casal (ou individuais) para conciliar a vida familiar com a vida profissional.

A forma como é vivida a conjugalidade tem mudado ao longo dos tempos e um dos factores que tem contribuído activamente para esta mudança tem sido a transformação do papel da mulher nas sociedades actuais. De facto, no mundo ocidental temos assistido a uma progressiva transformação do *lugar social das mulheres* ao longo das últimas três décadas sem que, no entanto, isto represente que a família em Portugal não seja uma realidade bastante gendrificada (Aboim, 2006 b).

Num estudo sobre conjugalidades numa sociedade em mudança Sofia Aboim (2006 b) refere que, em Portugal, a mudança do papel da mulher começou a acontecer na década de 60, do século XX, altura em que as mulheres começaram a substituir os homens no mercado de trabalho. Esta transformação ocorreu como resposta à Guerra Colonial e à emigração, que afastaram a mão-de-obra masculina do nosso país. A mesma autora acrescenta, no entanto, que a entrada da mulher na esfera pública não tem representado uma “equivalente entrada masculina na esfera privada” (p. 55).

Analisando os dados apresentados no *Quadro 9*, podemos verificar uma elevada e crescente taxa de actividade das mulheres com filhos, em Portugal, na última década do século XX<sup>134</sup>.

**Quadro 9: Taxa de actividade das mulheres com filhos**

	1991	2001
Mulheres empregadas com filho mais novo < 20 anos (em 1991 o filho é < 18 anos)	57,3	69,1
Em casal com filhos	56,7	68,7
Monoparental	64,6	72,5

Fonte: Aboim, 2006 b, p. 69

De facto, a maioria das mães, em Portugal, tem uma actividade profissional que tem de ser conciliada com a vida familiar. Outro aspecto que gostaríamos de destacar é o aumento da taxa de actividade das mulheres com filhos.

O aumento da taxa de actividade das mulheres tem ocorrido por influência de diversos factores, dos quais gostaríamos de salientar o acesso ao ensino, designadamente ao ensino superior, como vimos anteriormente, o que constitui um alargamento das possibilidades e das aspirações das mulheres, de acederem a uma posição profissional.

No entanto, apesar da presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, é importante não esquecer que a maternidade parece condicionar a decisão das mulheres para a participação na vida activa. A este respeito, Francisco Lima e Ana Neves (2011) apresentam um modelo de probabilidade que estuda a decisão de participar na vida activa e como esta decisão se relaciona com a composição da família e com outras características pessoais. Assim, estes autores verificaram que a relação entre os filhos e a participação na vida activa é negativa para as mulheres com filhos com idades até 9 anos<sup>135</sup>, enquanto que para os homens a relação entre a decisão de participar na vida activa e a existência de filhos é sempre positiva, especialmente no caso dos filhos mais velhos.

Na análise das estratégias utilizadas pelas famílias portuguesas para conciliar a vida familiar com a vida profissional, parece-nos imprescindível ter em conta alguns

<sup>134</sup> Em relação aos dados apresentados, alertamos para o facto de não termos tido acesso a dados mais recentes, no entanto, a opção de apresentação destes dados prende-se com a intenção de ilustrar uma tendência de mudança nos papéis sociais assumidos pelas mulheres na última década do século XX.

<sup>135</sup> A relação negativa entre a decisão de participar na vida activa de mulheres com filhos com menos de 9 anos varia da seguinte forma: 8,0 pontos percentuais, para filhos com menos de 3 anos; 4,5 pontos percentuais, para filhos dos 3 aos 5 anos; e 3,3 pontos percentuais, para filhos dos 6 aos 9 anos (Lima e Neves, 2011, p. 39).

indicadores atitudinais face aos papéis de género e à organização da família. E, em relação a este assunto, destacamos os resultados apresentados pela autora atrás citada<sup>136</sup>, a qual concluiu que, em Portugal, se reconhece o direito das mulheres à profissão e a necessidade de aumentar a participação do homem na esfera doméstica. Contudo, os dados apresentados indicam posições mais tradicionalistas sempre que as questões envolvem os filhos e o seu bem-estar.

No que se refere à parentalidade, a autora referida acrescenta que se abandonou o ideal de homem apenas como provedor do lar, sendo exigida a participação masculina em casa e com os filhos, mas no entanto continuam presentes os ideais maternalistas que acabam por suportar e manter concepções de género mais tradicionais. Permanece, neste âmbito, uma forte associação da mulher ao mundo da reprodução e do homem ao mundo da produção. Face aos resultados encontrados, sublinhamos que o ideal de mulher-mãe, ainda muito presente na sociedade portuguesa, pode constituir um desafio nada negligenciável em termos da promoção de uma efectiva igualdade de género, uma vez que o desenvolvimento do ideal de mulher profissional e independente pode conflitar e originar grande ambivalência normativa.

De facto, a concepção de que a mãe é insubstituível no que se refere ao cuidado dos filhos transporta consigo uma carga simbólica que constrange muitas mulheres no que se refere ao investimento na carreira originando uma ambivalência em relação à conciliação da maternidade com o investimento na carreira.

Mas, a forma como esta ambivalência é vivida varia em função do sexo. Para os homens parece ser mais pacífica a assunção e a valorização do papel mulher-mãe, enquanto as mulheres parecem continuar a debater-se entre estes dois ideais de feminilidade (Aboim, 2007).

Esta questão tem implicações claras na vida das famílias e na participação equitativa das mulheres no mercado de trabalho, o que indica a necessidade de intervir na área da educação e formação de adultos no que respeita às questões da promoção da igualdade de género no trabalho e também no que se refere às questões relativas à igualdade de género na família, através da desconstrução de estereótipos associados à

---

<sup>136</sup> Neste estudo foram construídos nove índices atitudinais: *emprego feminino e maternidade; papel feminino (dona de casa vs independência profissional; papel masculino na esfera doméstica; divisão conjugal do trabalho pago; casamento e divórcio; parentalidade e casamento; coabitação e informalidade; centramento na criança; e centramento no casamento*. Cada um destes índices engloba questões sobre o mesmo tema e permite situar as respostas individuais numa escala que varia entre (1) valores tradicionalistas e sexualmente diferenciados e (5) valores modernistas e igualitários (Aboim, 2007).

maternidade e ao desenvolvimento de estratégias de conciliação da vida profissional e familiar de homens e mulheres.

A este respeito gostaríamos de referir que no Estudo de Avaliação Final do III PNI – Relatório Final, no que concerne à apreciação genérica dos pontos fortes das medidas integrantes da subárea Educação, Investigação e Formação, se destaca “a forte concentração de esforços sobretudo na escola e no ensino formal, deixando à margem outras entidades com responsabilidades na educação e formação, como sejam os Centros de Novas Oportunidades, que abrangem uma fatia considerável da população adulta” (Ferreira *et al.*, 2011, p. 19), o que ilustra a necessidade de um investimento no domínio da educação e formação de adultos em relação às questões da igualdade de género.

Face ao exposto, é importante a análise da forma como a organização das famílias e os processos de aprendizagem familiar das estereotípias de género se repercutem na articulação da vida familiar com a vida profissional, não apenas no que se refere às estratégias adoptadas pelas famílias como também na forma como estas estratégias prevalecem nas gerações futuras, assumindo como que um carácter intergeracional.

### **3.1. A questão da conciliação trabalho-família**

O conceito de família de dupla carreira designa famílias com carreiras inconsistentes com a tradição de género, em que tanto o homem como a mulher, simultaneamente, prosseguem uma carreira profissional e desenvolvem um estilo familiar em que os filhos e as filhas estão incluídos/as (Saavedra e Taveira, 2007, p. 1376). Pressupõem-se, que neste tipo de famílias, as mulheres vêem a carreira como um objectivo de vida, como um factor integrante e importante da sua identidade, enquanto os homens se afastam do padrão tradicional de chefe de família. De acordo com estas autoras, o conceito surgiu, pela primeira vez, em 1969, e no início da década de 70, do século XX, considerando-se que, nestas famílias, o ideal de igualdade poderia ser alcançado. No entanto, apesar do número de famílias de dupla carreira ter aumentado consideravelmente, é um facto que a conciliação da vida profissional com a vida familiar penaliza fortemente as mulheres, uma vez que as tarefas associadas às

responsabilidades familiares continuam a não ser partilhadas. Esta situação tem sido apontada por vários investigadores (p. e. Cinamon e Rich, 2002; Fitzgerald e Harmon, 2001; citados por Saavedra e Taveira, 2007) como um factor que tem remetido as mulheres, que decidem conciliar a vida familiar com a carreira profissional, para uma posição de desigualdade a vários níveis.

A este propósito Heloísa Perista e colaboradoras (2008) afirmam que “no quadro familiar, continua a recair sobre as mulheres a responsabilidade das tarefas domésticas e do cuidado às crianças e a outras pessoas em situação de dependência, o que se reflecte numa maior dificuldade de progressão profissional” (p. 105).

Também no que diz respeito ao *stress trabalho-família*<sup>137</sup>, Karin Wall (2010) adianta que na “sociedade portuguesa, as mulheres apresentam um nível de stress significativamente mais elevado que os homens”<sup>138</sup> (p. 99), designadamente, do ponto de vista do impacto do stress profissional na vida familiar.

Parece-nos evidente o direito das mulheres a uma carreira, à sua independência económica e à afirmação do seu potencial de realização pessoal através do exercício de uma profissão. No entanto, o que parece estar a acontecer é que, no mercado de trabalho, o sucesso das mulheres é muito relativo quando comparado com o sucesso profissional dos homens. A este respeito, parece pertinente referir que a investigação actual (Saavedra e Taveira, 2007) tem apontado para um posicionamento distinto de homens e de mulheres face às dimensões familiar<sup>139</sup> e profissional.

---

<sup>137</sup> Relativamente ao conceito *stress trabalho-família* Karin Wall clarifica o conceito definindo-o com stress gerado pelas influências recíprocas das esferas familiar e profissional, mas também das tensões vividas em cada uma destas esferas. Jeffrey Greenhaus, Karen Collins e Jason Shaw (2003, citados por Wall, 2010) referem os conflitos gerados pelas influências recíprocas e assinalam tensões a três níveis: a nível da insuficiência de tempo para atender as exigências de ambas as esferas, a nível das responsabilidades que uma e outra implicam, e a nível dos diferentes comportamentos esperados em ambos os contextos.

<sup>138</sup> De acordo com a autora, nas mulheres com escolaridades mais baixas e profissões manuais verifica-se que o *stress trabalho-família* é maior, justificando que este nível elevado de stress está relacionado com o facto de serem as mulheres destes grupos socioprofissionais quem acumula, no total, mais horas de trabalho pago e não pago.

<sup>139</sup> A este propósito, Luísa Saavedra e Maria do Céu Taveira (2007) referem o estudo de Rachel Cinamon e Yisrael Rich (2002) em que foram encontradas três categorias de pessoas (de ambos os sexos), no que diz respeito à forma como valorizam os domínios da família e do trabalho: o *perfil duplo* que inclui pessoas que atribuem igual importância aos papéis familiar e profissional; o *perfil trabalho* e o *perfil família* constituídos por pessoas que valorizam mais a profissão ou a família, respectivamente. Os resultados obtidos no estudo citado demonstram a existência de mais mulheres no *perfil família* e de mais homens no *perfil trabalho*. No grupo das mulheres foi encontrada uma distribuição equivalente entre o *perfil família* e o *duplo perfil* e uma representação muito reduzida no *perfil trabalho*.



Um outro aspecto indicado por estas autoras é uma certa tendência para que as jovens mulheres baixem o nível das suas aspirações profissionais face aos conflitos resultantes da tentativa de conjugar a vida profissional com a vida familiar, o que também é visível no estudo levado a cabo por Sara Ferreira (2011) nomeadamente nos aspectos sobre a forma como as jovens antecipam a conciliação da vida profissional com a vida familiar.

Para compreendermos a desigualdade de género em relação à divisão das tarefas domésticas, propomos a análise da distribuição das tarefas domésticas, em Portugal, segundo dados de 2002. Pela análise do *Quadro 10*, podemos verificar que a grande maioria das tarefas continuam, em Portugal, a ser desempenhadas pelas mulheres.

**Quadro 10: Divisão das tarefas domésticas**

	Todos os casais	Em casais em que ambos trabalham
Sempre ou quase sempre a mulher	57,8	56,1
A mulher ou o homem igualmente	21,0	22,3
Sempre ou quase sempre o homem	15,9	16,2
Uma terceira pessoa	5,2	5,4

Fonte: adaptado Amâncio, 2007, pp. 198-199<sup>140</sup>

Em relação aos dados apresentados, podemos verificar que a distribuição das tarefas domésticas era, há cerca de 10 anos atrás, muito penalizadora para as mulheres, uma vez que em mais de metade dos casos elas asseguravam as tarefas domésticas sozinhas.

Um outro indicador interessante sobre a desigualdade na família, no que se refere à divisão das tarefas domésticas, é o número de horas semanais que homens e mulheres gastam no desempenho das tarefas que lhe estão atribuídas dentro de casa, em casais em que ambos trabalham fora de casa<sup>141</sup>.

Como podemos verificar, pelos dados apresentados no *Quadro 11*, mulheres e homens avaliam o tempo médio despendido por cada elemento do casal no desempenho de tarefas domésticas, de uma forma muito assimétrica. De facto, independentemente de ser o homem ou a mulher a avaliar o tempo despendido por si e pelo seu/sua cônjuge ou parceiro/a, verificamos uma diferença substancial no tempo despendido nas tarefas

<sup>140</sup> Os dados apresentados referem-se à aplicação do inquérito *Family and gender roles* do ISSP (*International Social Survey Programme*), realizado em 2002/2003.

<sup>141</sup> Neste estudo, Lígia Amâncio (2007) refere que Portugal é o país, de entre os analisados, em que a diferença de horas ocupadas com tarefas domésticas entre homens e mulheres, é maior. Nesta investigação consideram-se dados relativos a Portugal, Espanha, República Checa, Alemanha Ocidental, França, Reino Unido e Suécia.

associadas ao espaço familiar. Registamos, ainda, algum consenso entre os sexos, no reconhecimento de que a mulher ocupa muito mais tempo do que os homens nas tarefas domésticas.

**Quadro 11: Horas despendidas em tarefas domésticas em casais em que ambos trabalham**

	Média de horas
Respostas das mulheres	
Horas gastas no trabalho doméstico	23,8
Horas gastas no trabalho doméstico pelo cônjuge ou parceiro	5,4
Respostas dos homens	
Horas gastas no trabalho doméstico	5,8
Horas gastas no trabalho doméstico pelo cônjuge ou parceiro	22,3

Fonte: adaptado Amâncio, 2007, pp. 198-199<sup>142</sup>

No mesmo sentido, no que concerne à afectação de tempos às diferentes formas de trabalho de homens e mulheres, o Relatório sobre o Progresso da Igualdade entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional, publicado em 2010, apresenta dados, relativos a 2005, que ilustram uma acentuada assimetria na partilha do trabalho não pago entre homens e mulheres (*Quadro 12* Quadro 12: Tempo de trabalho semanal da população com emprego, por sexo).

**Quadro 12: Tempo de trabalho semanal da população com emprego, por sexo**

	Tempo de trabalho pago	Tempo de deslocação (casa-trabalho-casa)	Tempo de trabalho não pago	Tempo de trabalho total
H	43h30	2h48	9h24	55h42
M	41h06	2h36	25h24	69h00

Fonte: Relatório sobre o Progresso da Igualdade entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional, 2010, p.52

Como tivemos oportunidade de verificar pela apresentação e análise dos dados anteriormente referidos, a conciliação da vida profissional com a vida familiar continua a constituir um factor de desigualdade de género não só no que se refere à desigualdade na divisão de tarefas na família como no tempo disponível para que as mulheres possam investir, em efectiva igualdade com os homens, nas suas carreiras profissionais.

Face a esta situação de desigualdade observada na família, torna-se pertinente tentar perceber as suas implicações na gestão pessoal da carreira de homens e mulheres no nosso país.

<sup>142</sup> Os dados apresentados referem-se à aplicação do inquérito *Family and gender roles* do ISSP (*International Social Survey Programme*), realizado em 2002/2003.

#### 4. Indicadores de desigualdade de género em contexto laboral

Nas sociedades ocidentais o trabalho assume uma importância muito grande na vida das pessoas. Numa primeira análise, poderemos considerar que a relação que os indivíduos estabelecem com o mundo do trabalho meramente económica, a qual tem como principal objectivo a subsistência e o bem-estar da pessoa e da sua família. No entanto, esta é uma visão muito simplista. O trabalho está, nas sociedades ocidentais, associado à identidade das pessoas, não sendo incomum que quando alguém se apresenta, ou é apresentado, a sua profissão faça parte da informação partilhada. É evidente que a profissão não é suficiente para definir a pessoa, contudo, participa nesta definição. Um outro aspecto relacionado com a profissão é que está associada simbolicamente ao poder (ou à ausência de poder) e a um estatuto socioeconómico e estes factos não pode ser menosprezado na compreensão da forma como a identidade profissional se interpreta no contexto em que a pessoa se move e a forma como se entende e define.

Em 1974, Mary Sue Richardson (citada por Saavedra e Taveira, 2007) faz a distinção entre *motivação para o trabalho* e *orientação para a carreira*. Assim, a motivação para o trabalho foi descrita como o desejo de trabalhar fora de casa, embora não dando prioridade a esse papel, enquanto a orientação para a carreira foi definida como a tendência para deslocar para a profissão o foco de interesse dominante na vida do sujeito, relegando para segundo plano as tarefas domésticas e as responsabilidades familiares. Esta diferenciação é importante para se perceber as diferentes motivações que podem definir a forma como as pessoas encaram o trabalho.

Mais recentemente, a investigação realizada por Rachel Cinamon e Yisrael Rich (2002, citados por Saavedra e Taveira, 2007) revela que o domínio da família continua a ser a principal fonte de orientação das mulheres, ainda que algumas o consigam articular com a vida profissional. Como vimos no ponto anterior, a família constitui-se como uma realidade fortemente gendrificada e, por isso, ser-se homem ou mulher é importante do ponto de vista das tarefas desempenhadas dentro de casa e do desenvolvimento, ou inibição, das expectativas de carreira.

Além disso, como já havíamos referido anteriormente, os percursos escolares diferenciados em função do sexo podem conduzir a diferentes opções de trabalho ou de

carreira. Mas, as diferenças nos percursos escolares de homens e mulheres não explicam, por si só, as diferenças encontradas na esfera pública, tanto ao nível do trabalho como ao nível da participação nos órgãos de decisão em outras estruturas de poder.

A este respeito, Conceição Nogueira (2009) refere que, nos últimos anos, as mulheres têm aumentado a sua participação no mercado de trabalho, no entanto sublinha que, apesar dos altos níveis educacionais que têm adquirido não se verifica uma relação directa entre as habilitações literárias que têm e os cargos que ocupam na esfera profissional e política. De acordo com a mesma autora, a segregação ocupacional em função do sexo mantém-se, uma vez que os salários auferidos por homens e mulheres continuam a ser bastante diferentes (*Quadro 13*).

**Quadro 13: Salário médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem: remuneração base e ganho por sexo**

Tempo	Remuneração base média			Rácio da remuneração das mulheres face à remuneração dos homens	Ganho médio			Rácio dos ganhos das mulheres face à aos ganhos dos homens
	Total	Homens	Mulheres		Total	Homens	Mulheres	
1985	149,9	160,9	125,4	77,9	170,5	186,3	135,8	72,8
1991	348,7	382,5	290,7	76	405,1	453,9	321,4	70,8
1995	493	542,8	416,8	76,7	584	655,5	474,6	72,4
2000	612	674,7	523,6	77,6	729,4	817,9	604,6	73,9
2005	764,7	832,5	672	80,7	907,2	1003	776,2	77,3
2009	867,5	940,5	773,5	82,2	1034,2	1138,8	899,3	78,9

Fonte: GEP/MTSS - Quadros de Pessoal, PORDATA<sup>143</sup>

Um outro aspecto que nos parece relevante é que as diferenças entre os ganhos<sup>144</sup> médios de homens e mulheres, revelam-se ainda maiores do que a diferença entre as remunerações base. Este facto pode traduzir, por exemplo, uma maior disponibilidade dos homens para fazerem mais horas extraordinárias.

Esta diferença salarial pode ser explicada pela presença maioritariamente masculina no topo das carreiras e também pela remuneração mais baixa atribuída às profissões tradicionalmente exercidas por mulheres.

Outros factores que podem influenciar as diferenças salariais entre homens e mulheres são, de acordo com Virgínia Ferreira (2010), o menor número de mulheres em

<sup>143</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Salario+medio+mensal+dos+trabalhadores+por+conta+de+outrem+remuneracao+base+e+ganho+por+sexo-894>, acedido a 30 de Janeiro de 2012.

<sup>144</sup> Ganho mensal corresponde ao somatório da remuneração mensal base, prémios e subsídios regulares e remuneração por trabalho suplementar.

postos de trabalho que, com base nos mais diversos fundamentos e justificações, são compensados com melhores salários, como por exemplo, postos de trabalho que estão associados a riscos para a saúde, a trabalho suplementar, que prevejam deslocações frequentes, entre outros.

No entanto, no que se refere ao desempenho de profissões classificadas de acordo com o nível de especialização do/a trabalhador/a, podemos verificar, através da análise do *Quadro 14*, que as diferenças nos ganhos são bastante significativas mesmo nas profissões associadas a elevados níveis de qualificação.

**Quadro 14: Ganho médio mensal dos trabalhadores do sexo feminino e do sexo masculino por conta de outrem: por nível de qualificação e do ganho feminino em relação ao ganho masculino**

		1985	1991	1995	2000	2005	2009
Quadros superiores	Mulheres	347,3	928,3	1312,3	1537	1904,2	1999,5
	Homens	452,1	1215,3	1745,4	2195,5	2719	2837,8
	M/HX100	76,8%	76,3%	75,1%	69,9%	70%	70,4%
Quadros médios	Mulheres	280,5	722,4	1046,4	1212,8	1449,3	1546,9
	Homens	347,1	884,6	1332,2	1558,2	1751,9	1929,8
	M/HX100	80,8%	81,6%	78,5%	77,8%	82,7%	80,1%
Profissionais qualificados	Mulheres	148,4	333,6	470,9	562,1	684,1	766,2
	Homens	180,1	419,8	575,4	678,9	799,7	895,3
	M/HX100	82,3%	79,4%	81,8%	82,7%	85,5%	85,5%
Profissionais não qualificados	Mulheres	115,9	255,9	347,8	419,2	490,8	560,1
	Homens	127,8	292	398,8	488,7	578,6	665
	M/HX100	90,6%	87,6%	87,2%	85,7%	84,8%	84,2%

Fonte: GEP/MTSS, PORDATA<sup>145</sup>

Também, Margaret Maruani (2007) refere também a crescente feminização do trabalho remunerado na Europa, contudo salienta, do mesmo modo, a persistência da desigualdade laboral entre homens e mulheres, designadamente, no que respeita à desigualdade salarial, ao trabalho a tempo parcial<sup>146</sup> e ao subemprego com maior expressão na população activa feminina, como podemos observar no *Quadro 15*, que se

<sup>145</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Ganho+medio+mensal+dos+trabalhadores+do+sexo+feminino+por+conta+de+outrem+total+e+por+nivel+de+qualificacao-891> e <http://www.pordata.pt/Portugal/Ganho+medio+mensal+dos+trabalhadores+do+sexo+masculino+por+conta+de+outrem+total+e+por+nivel+de+qualificacao-376>, acedidos a 30 de Janeiro de 2012.

<sup>146</sup> A autora (Maruani, 2007) refere três configurações distintas no que respeita ao trabalho a tempo parcial das mulheres, na Europa dos 15. Assim, (1) os países em que o trabalho a tempo parcial é pouco representativo independentemente das altas taxas de actividade feminina serem muito elevadas (como é o caso de Portugal) ou relativamente baixas (Espanha, Itália e Grécia); (2) os países em que o trabalho a tempo parcial acompanhou o crescimento da actividade profissional feminina (os exemplos dados são o “modelo da Europa do Norte” e o “modelo escandinavo”), nestes modelos o trabalho a tempo parcial das mulheres é muitas vezes a forma encontrada para a conciliação da vida profissional com a familiar; e, por fim, (3) os países em que o trabalho parcial aparece como consequência da crise do emprego (os exemplos apresentados são a França e também a Bélgica).

refere a dados do nosso país, e no *Quadro 16*, em que se comparam os dados de Portugal com os da União Europeia<sup>147</sup>.

**Quadro 15: População empregada do sexo masculino e do sexo feminino: a tempo completo e parcial em Portugal (%)**

Tempo	População empregada do sexo masculino				População empregada do sexo feminino			
	Regime de duração de trabalho				Regime de duração de trabalho			
	Total	Tempo completo	Tempo parcial	Ignorado	Total	Tempo completo	Tempo parcial	Ignorado
1985	100,0	96,3	3,5	0,2	100,0	88,7	11,0	0,3
1990	100,0	96,4	3,5	0,1	100,0	89,9	9,7	0,3
1995	100,0	95,8	4,2	0,0	100,0	88,2	11,8	0,0
2000	100,0	93,6	6,4	0,0	100,0	83,6	16,4	0,0
2005	100,0	93,0	7,0	0,0	100,0	83,8	16,2	0,0
2010	100,0	91,8	8,2	0,0	100,0	84,5	15,5	0,0

Fonte: INE - Inquérito ao Emprego, PORDATA<sup>148</sup>

Como temos oportunidade de verificar o emprego feminino a tempo parcial, na União Europeia, tem uma expressão muito superior à que se observa no nosso país, o que eventualmente pode ser explicado por, em alguns Estados-Membros, o trabalho a tempo parcial ser uma estratégia relativamente comum a que as mulheres recorrem para conciliar a vida profissional com a vida familiar, o que não é tão frequente em Portugal.

**Quadro 16: População empregada a tempo parcial por sexo em Portugal e na União Europeia (%)**

Tempo	Sexo					
	Total		Homens		Mulheres	
	UE27 - União Europeia (27 Países)	PT - Portugal	UE27 - União Europeia (27 Países)	PT - Portugal	UE27 - União Europeia (27 Países)	PT - Portugal
2000	16,1	10,8	6,5	6,2	28,5	16,5
2005	17,7	11,2	7,4	7,0	30,6	16,2
2010	19,2	11,6	8,7	8,2	31,9	15,5

Fonte: Eurostat/Institutos Nacionais de Estatística - Inquérito ao Emprego, PORDATA<sup>149</sup>

Mas as diferenças entre homens e mulheres não se esgotam nas assimetrias salariais, pois elas são também muito visíveis, por exemplo, no que se refere à ocupação de postos de liderança nos negócios.

<sup>147</sup> A referência EU27 designa a área geográfica da União Europeia depois do alargamento de 2007, abrangendo a Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Grécia, Espanha, Portugal, Áustria, Finlândia, Suécia, Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, República Checa, Bulgária e Roménia.

<sup>148</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+do+sexo+feminino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-355> e <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+do+sexo+masculino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-357>, acedido a 30 de Janeiro de 2012.

<sup>149</sup> Dados disponíveis em [http://www.pordata.pt/Europa/Populacao+empregada+a+tempo+parcial+por+sexo+\(percentagem\)-1765](http://www.pordata.pt/Europa/Populacao+empregada+a+tempo+parcial+por+sexo+(percentagem)-1765), acedido a 30 de Janeiro de 2012.

Pela observação do *Quadro 17* e do *Quadro 18* podemos verificar a sub-representação das mulheres nos postos de liderança no mundo empresarial, segundo os dados mais recentes a que tivemos acesso.

**Quadro 17: Distribuição por sexo das lideranças nos negócios em 2008 (%)**

	Mulheres	Homens
EU 27	32,5	67,5
Portugal	31,7	68,3

Fonte: European Commission, 2010, p. 48

Quando comparamos os dados apresentados, podemos verificar que a representatividade das mulheres nos cargos de topo das empresas cotadas em bolsa é muito reduzida, uma vez que nestas organizações o acesso às lideranças não se processa, normalmente, pelos mecanismos que vão dando algum acesso, ainda que de uma forma excepcional, às mulheres aos lugares de liderança<sup>150</sup>.

**Quadro 18: Distribuição por sexo dos membros dos mais altos órgãos decisórios das maiores empresas cotadas na bolsa em 2009 (%)**

	Mulheres	Homens
EU 27	11	89
Portugal	4	96

Fonte: European Commission, 2010, p. 49.

De acordo com Conceição Nogueira (2009), as mulheres ocupam, comumente, os cargos que representam os níveis mais baixos da hierarquia da gestão, supervisionando trabalhadoras do seu próprio sexo e, maioritariamente, em áreas tradicionalmente femininas como o ramo alimentar, a manufactura, os serviços, a educação e o comércio.

Para compreendermos os obstáculos com que se deparam as mulheres na progressão da sua carreira é importante a reflexão acerca da forma como os estereótipos de género operam no que se refere às actividades associadas à gestão, que é uma esfera de acção ainda marcadamente masculina. Assim, e como vimos anteriormente, é comum atribuir às mulheres características como a passividade, a obediência, o cuidado com a gestão das relações interpessoais e, aos homens, características associadas à racionalidade, à autoridade e à determinação. Estes estereótipos contribuem, de uma forma bastante relevante, para o prejuízo da progressão das mulheres a posições de liderança, uma vez que, em termos de senso comum, as características consideradas

<sup>150</sup> A este respeito Conceição Nogueira (2009) refere Judi Marshall que, em 1984, apontava como processos de acesso das mulheres a cargos de gestão de topo as lideranças por sucessão, por eminência científica e/ou por eleição.

necessárias para o exercício da liderança são as masculinas. Um dado curioso é que, de acordo com Conceição Nogueira (2009), o oposto parece não acontecer. Isto é, quando os homens escolhem percursos profissionais tradicionalmente tidos como femininos, não são penalizados por essa escolha.

Mas, retomando a questão das mulheres que ocupam lugares de decisão e liderança, é importante referir que as mulheres gestoras podem experienciar uma certa ambiguidade no que diz respeito aos estilos de gestão que exercem, uma vez que, segundo Carl Camden e Jan Witt (1983, citados por Nogueira, 2010), se elas agem de acordo com o estilo feminino estereotipado são consideradas pouco eficientes, mas se optam por um estilo de liderança masculino vêm sancionada a sua imagem social.

Um outro aspecto, referido por Conceição Nogueira (2010), que diz respeito à carreira dos/as gestores/as e a forma como estes/as profissionais a conciliam com a vida familiar. Relativamente a esta questão, a autora salienta a constatação de diferenças nas circunstâncias de vida dos gestores e das gestoras, que se distinguem por os gestores homens afirmarem estar associados a famílias com características mais tradicionais, em que o outro elemento do casal não trabalha fora de casa ou se o faz não tem um perfil de *orientação para a carreira*, combinando o seu trabalho com as responsabilidades familiares e domésticas. Por seu turno, as gestoras ou vivem sozinhas ou pertencem a casais de dupla carreira. Esta desigualdade nas formas de organização das famílias levanta a questão da diferenciação entre a valorização familiar das carreiras de mulheres e homens e também desperta uma reflexão em torno das reais condições de igualdade entre homens e mulheres no acesso a cargos de topo.

Devemos, também, ter em conta na análise da situação laboral das mulheres, a existência de outras formas discriminação de género a que estão sujeitas, tanto na forma explícita como na forma implícita. E a este respeito deveremos considerar a discriminação formal, que decorre das políticas adoptadas pela própria organização que as emprega, e a discriminação informal, que se refere à prática quotidiana dos pares ou superiores hierárquicos.

No que concerne às práticas de discriminação formal, esta acontece, por exemplo, na dificuldade de acesso ao trabalho, na não renovação de contractos, na ausência de progressão de carreira, na exclusão de prémios de assiduidade ou de produtividade, em penalizações na aplicação de modelos de avaliação, etc. quando estas desvantagens decorrem da maternidade ou do apoio à família, o que, como referimos anteriormente, acontece com mais frequência no caso das trabalhadoras mulheres do



que no caso dos trabalhadores homens. Acresce ainda a falta de incentivo das entidades empregadoras para que os homens usufruam da Lei da Parentalidade.

Relativamente à discriminação informal que ocorre sobretudo na relação com os colegas de trabalho e com os superiores hierárquicos, podemos dar o exemplo do assédio sexual e moral<sup>151</sup>.

A respeito da desigualdade de género em contexto laboral parece-nos pertinente observar os dados da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (2010) que nos dão conta da natureza das queixas recebidas entre 2006 e 2010 e que se apresentam no *Quadro 19*.

**Quadro 19: Queixas à CITE, desagregadas por assunto (2006-2010)**

	2006	2007	2008	2009	2010
Não renovação de contrato a termo de trabalhadora grávida, puérpera ou lactante	19	28	12	66	42
Discriminação por parentalidade	11	24	9	12	10
Despedimento de trabalhadora grávida	3	3	4	10	2
Licença por parentalidade – subsídio de refeição	5	1	2	10	2
Licença por parentalidade – subsídio de Natal	-	-	-	-	1
Gozo de licença parental	-	-	-	-	3
Cessação de contrato de trabalho durante o período experimental	2	0	0	0	0
Despedimento de pai/mãe trabalhador/a	2	1	2	0	10
Subsídio de produtividade/prémios x parentalidade	1	1	0	1	1
Cessação de acumulação de funções de trabalhadora grávida	1	0	0	0	0
Subsídio de parentalidade	1	1	0	10	0
Assédio Sexual	2	0	0	1	1
Assédio moral	1	1	3	2	6
Acesso ao emprego	1	0	0	0	0
Condições de trabalho	1	0	0	6	12
Desigualdade salarial	1	1	1	0	0
Discriminação em função do sexo	-	-	-	-	6
Outro tipo de discriminação	-	-	-	-	4
Amamentação	3	0	0	10	3
Flexibilidade de horário/conciliação vida profissional com vida familiar	1	1	0	8	14
Alteração do horário de trabalho	1	3	1	2	0
Marcação de férias	1	0	0	0	0
Fora do âmbito da CITE	0	0	0	27	0

Fonte: CITE, 2010, pp. 97-98

Como tivemos oportunidade de verificar, os domínios da parentalidade e a conciliação da vida profissional com a vida familiar têm um peso muito expressivos no conjunto das queixas dirigidas a esta entidade.

<sup>151</sup> Como tivemos oportunidade de referir, anteriormente, Roberta Nutt e Gary Brooks (2008) indicam que o assédio sexual no trabalho é problema que afecta com maior expressão o grupo das mulheres.

Para terminar gostaríamos, ainda, de referir que, apesar da desigualdade entre homens e mulheres em contexto laboral de que temos vindo a dar conta, as mulheres continuam sub-representados nas estruturas de representação dos trabalhadores como sindicatos, comissões de trabalhadores e outras organizações similares.

**Quadro 20: Membros de direcção eleitos para associação sindical e comissões de trabalhadores, por sexo 2010 (%)**

	Efectivos		Suplentes		Efectivos+Suplentes	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sindicato	71	29	62	38	70	30
Federação	73	27	51	49	69	31
União	70	30	69	31	70	30
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>29</b>	<b>62</b>	<b>38</b>	<b>70</b>	<b>30</b>
Comissão de trabalhadores	87	13	82	18	86	14
Subcomissão de trabalhadores	87	13	100	0	88	12
Comissão coordenadora	82	18	83	17	82	18
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>13</b>	<b>84</b>	<b>16</b>	<b>86</b>	<b>14</b>

Fonte: DGERT citada por CITE, 2010, pp. 104 e 106.

Assim, e de acordo com o *Quadro 20*, a representação das mulheres nas organizações de trabalhadores é bastante reduzida, principalmente se tomarmos como referência a sua representatividade como membros efectivos das listas.

A participação das mulheres nas organizações de trabalhadores, designadamente no que se refere aos cargos de direcção está relacionada com o trabalho e o emprego, mas também com a participação política e cívica das mulheres, aspecto que será tratado de seguida.

## 5. As mulheres e a liderança política

Parece consensual a ideia de que em Portugal a participação política da mulher é relativamente recente. De acordo com Irene Pimentel (1999), foi o Estado Novo que, em 1931 concedeu às mulheres o direito de voto e de elegibilidade, no entanto este direito estava longe de ser universal, uma vez que só as mulheres com curso de ensino secundário ou *chefes de família* podiam votar e ser eleitas. As condições de acesso ao direito ao voto ou à elegibilidade assentavam em critérios elitistas que, de alguma forma, garantiam uma conformidade da generalidade destas mulheres à ideologia salazarista e à doutrina da Igreja Católica. Assim, era um facto que ficava excluída dos

processos de participação política a maioria das mulheres, principalmente, as pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos.

Um outro aspecto importante na análise da evolução da participação cívica das mulheres em Portugal é a organização de movimentos e organizações femininas. A este respeito, gostaríamos de referir que no Estado Novo existiram várias organizações para mulheres como, por exemplo, a *Obra das Mães pela Educação Nacional*, criada em 1936, e a *Mocidade Portuguesa Feminina*<sup>152</sup>, fundada em 1937. Estas organizações tinham como propósito a divulgação do ideário do Estado Novo e a sua acção fundava-se, essencialmente, na veiculação de ideais nacionalistas e de valorização da família como espaço feminino, que remetiam a mulher para o papel social de esposa e mãe. Neste enquadramento, Irene Pimentel (2007b) refere que a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) “originou a inserção das jovens da MPF no mundo feminino tradicional e não no mundo da juventude” (p. 17). Assim, estas organizações, criadas por homens, e dirigidas por mulheres, ideologicamente, muito próximas do Estado, contribuíram fortemente para o ideal de mulher proposto pelo Estado e pela Igreja Católica, e não tiveram grandes precursões como movimentos políticos de defesa dos direitos cívicos das mulheres.

Num quadro ideológico divergente, o *Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas*<sup>153</sup>, criado ainda durante a I República, continuou a sua actividade no Estado Novo, lutando pelo direito ao voto, pela profissionalização e educação femininas, por remunerações equitativas do trabalho, pela protecção materno-infantil, reivindicando, ainda, o reconhecimento da função social da maternidade e a ilegalização da prostituição de menores (Pimentel, 1999).

Um outro exemplo de organização de mulheres era a designada *Associação Feminina para a Paz*<sup>154</sup> que, como o próprio nome indica era uma organização de mulheres que promovia a luta pela paz. No enquadramento desta organização, como de outras organizações femininas enquadráveis nos movimentos de oposição ao Regime, os

---

<sup>152</sup> Organizações criadas por Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional entre 1936 e 1940 (Pimentel, 1999).

<sup>153</sup> Esta organização foi ilegalizada em 1947, depois de ter expandido a sua influência às camadas mais jovens e de relacionar as reivindicações femininas com a luta pela liberdade e pela democracia (Pimentel, 1999).

<sup>154</sup> Organização criada em 1935 e encerrada pelo governo em 1952, que de acordo com Manuela Tavares (2010), constituía um espaço legal e autónomo de cidadania das mulheres fora dos enquadramentos institucionais do Estado Novo de que eram exemplo a *Obra das Mulheres para a Educação Nacional* e a *Mocidade Portuguesa Feminina*, a que já nos referimos anteriormente.

problemas das mulheres eram considerados como problemas da humanidade o que, de acordo com Manuela Tavares (2010), contribuiu para um posicionamento ideológico em que “o espaço para a introdução dos direitos mais específicos das mulheres no seio da oposição foi muito limitado na década de 1950” (p. 53).

Por seu turno, e segundo a mesma autora, a oposição das mulheres ao regime, na década de 50 do século XX, fazia-se sentir nas lutas e reivindicações nos locais de trabalho. As principais motivações para a participação das mulheres (trabalhadoras rurais e operárias) em manifestações e greves eram as questões salariais, a defesa do emprego, as melhorias das condições de trabalho e o horário de trabalho de 8 horas diárias.

Com esta divergência ideológica, rapidamente se começou a considerar que o feminismo era equiparável ao bolchevismo, à individualidade e à imoralidade, e eram estes os argumentos utilizados pelas elites femininas do Estado Novo para se oporem a outros movimentos de mulheres o que conduziu, progressivamente, à ilegalização desses movimentos, persistindo apenas os movimentos femininos estatais e os ligados à Igreja Católica que, naturalmente, não ofereciam qualquer oposição ideológica ao Estado (Pimentel, 1999). Este facto é também assinalado por Manuela Tavares (2010), ao afirmar que “o feminismo seria assim considerado como inimigo ideológico, tal como o liberalismo ou o socialismo” (p. 69), acresce ainda que os princípios feministas eram contrários à ideologia sustentada pelos regimes autoritários relativamente ao papel das mulheres na sociedade, que impunha a maternidade e a família como atributos naturais do sexo feminino.

A década de 60 do século XX, em Portugal, foi marcada pelas crises estudantis (1962, 1965 e 1969) em que a participação das mulheres se efectivou através da sua presença nas greves e manifestações. No entanto, a sua visibilidade era relativamente reduzida<sup>155</sup>. Ainda na década de 1960, destacamos o *Movimento Democrático das Mulheres*<sup>156</sup>, contudo um movimento de mulheres não era considerado como uma necessidade pelos sectores da oposição, e mesmo as mulheres que neles participavam advogavam a sua utilidade e legitimação para reivindicar e defender objectivos gerais de luta contra o regime e não pela conquista dos direitos das mulheres.

---

<sup>155</sup> A título de exemplo Manuela Tavares (2010) refere que nas listas candidatas aos órgãos sociais da *Associação Académica de Coimbra*, durante a década de 1960, a percentagem de mulheres nas listas oscilava entre 7 e 14%, com excepção para o ano 1963/1964 em que 3 mulheres se candidataram, num total de 14 candidatos, o que representou 21% (Tavares, 2010, p. 110).

<sup>156</sup> Fundado em 1968, por influência do Partido Comunista Português.

Os anos 70 do século XX foram um período caracterizado por uma grande mudança em Portugal e na situação das mulheres portuguesas. Neste período surge no nosso país, o *Movimento de Libertação das Mulheres*, em 1974. Facto que, de acordo com Manuela Tavares (2010), esteve ligado ao processo criminal interposto a Maria Teresa Horta, Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa, pela publicação do livro *As Novas Cartas Portuguesas*, em 1972. A onda de solidariedade nacional e internacional desencadeada pela censura e acção criminal sobre as autoras da obra, que ficaram conhecidas como as *Três Marias*, criou as condições para a afirmação do feminismo em Portugal. O *Movimento de Libertação das Mulheres*<sup>157</sup> foi, assim, a primeira organização feminista e a partir de meados desta década surgem diversos grupos e associações feministas que desenvolveram uma importante acção para colocar na agenda política a luta pela legalização do aborto, que constituiu uma das questões de maior visibilidade das reivindicações das organizações feministas no nosso país.

De acordo com Mariette Sineau (1995), a história da cidadania civil e política das mulheres é bastante recente podendo caracterizar-se por uma grande diversidade de percursos sociais e políticos nas sociedades ocidentais. Neste âmbito, a autora refere que em 1945, no mundo ocidental<sup>158</sup>, se observava uma paleta jurídica bastante diversa, havendo Estados em que já se verificava o reconhecimento pleno dos direitos civis e políticos das mulheres, enquanto que em outros Estados, se verificava uma ausência total do exercício desses direitos pelas mulheres.

A este respeito, é importante referir que a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos faz menção à igualdade entre os sexos, tal como à igualdade entre os elementos do casal durante o casamento. E estes princípios foram sendo progressivamente, incorporados pelas revisões constitucionais dos países ocidentais.

A mesma autora (Sineau,1995) acrescenta que a partir dos anos 70, do século XX, começam a verificar-se alterações significativas a nível jurídico, que fazem entrar no direito privado a ideia da igualdade entre marido e mulher, o que virá a fundamentar um vasto movimento de democratização tanto do casal como da sociedade política,

---

<sup>157</sup> De acordo Boaventura de Sousa Santos e colaboradores (2010) O *Movimento de Libertação das Mulheres* esteve na origem da criação do *Movimento pela Contracepção, Aborto Livre e Gratuito*, em 1975.

<sup>158</sup> A autora refere a situação das mulheres norte-americanas, quebequenses, inglesas, francesas e portuguesas.

aspecto também realçado por Manuela Tavares (2010), como já tivemos oportunidade de referir.

Importa sublinhar que a plena Capacidade Civil<sup>159</sup> (das mulheres casadas) e a Capacidade Política<sup>160</sup> das Mulheres, em Portugal data apenas de 1976.

E, com esta conquista no domínio formal, iniciou-se um longo percurso de efectivação real do exercício destes direitos. No nosso país, a progressiva participação na esfera política por parte das mulheres tem sido bastante lenta. A título de exemplo, podemos referir que, em 1987, apenas 7,6% dos elementos que constituíam o Parlamento eram mulheres. (Sineau, 1995), o que é ilustrativo da diferença entre o direito formal e as práticas sociais e políticas.

Mas, desde a década de 80, do século XX, para a actualidade podemos verificar uma notável evolução na representatividade das mulheres nos lugares de decisão política

O momento actual foi marcado pela aprovação da Lei da Paridade (Lei Orgânica n.º3/2006, de 21 de Agosto, que teve como principal objectivo aumentar a participação das mulheres, nas principais esferas de decisão política. É neste sentido que Maria do Céu Rêgo (2008) a define como uma estratégia que “pressupõe a igual partilha de todos os poderes e de todos deveres entre mulheres e homens” (p. 46).

O *Quadro 21* ilustra a evolução da representação das mulheres na Assembleia da República em Portugal.

A análise dos dados permite-nos verificar um aumento progressivo das deputadas no nosso país. A participação das mulheres nas esferas de decisão política é considerada actualmente como desejável tanto a nível internacional como nacional. A este respeito devemos salientar a Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de Agosto (Lei da Paridade), a que já fizemos referência anteriormente. Apesar deste esforço político para aumentar a representação feminina podemos constatar que a política continua a ser um domínio fortemente dominado pelos elementos do sexo masculino.

---

<sup>159</sup> Mariette Sineau (1995) utiliza o conceito de capacidade civil para designar capacidade jurídica. De acordo com o artigo 67º do Código Civil português, “as pessoas podem ser sujeitos de quaisquer relações jurídicas, salvo disposição legal em contrário; nisto consiste a sua capacidade jurídica”. A este respeito importa sublinhar que até 1976, as mulheres casadas, em Portugal, necessitavam de autorização dos seus maridos, sem a qual não podiam interpor uma acção judicial ou fechar um contrato.

<sup>160</sup> A capacidade política é definida pela possibilidade de votar e ser eleito/a em todos os sufrágios, em condições de igualdade.

**Quadro 21: Mandatos nas eleições para a Assembleia da República em Portugal: por sexo (%)**

Tempo	Sexo	
	Masculino	Feminino
1975	92,4	7,6
1976	94,3	5,7
1979	93,2	6,8
1980	93,2	6,8
1983	92,8	7,2
1985	93,6	6,4
1987	92,4	7,6
1991	91,3	8,7
1995	87,8	12,2
1999	82,6	17,4
2002	80,4	19,6
2005	78,7	21,3
2009	72,6	27,4
2011	71,7	28,3

Fonte: Assembleia da República, PORDATA<sup>161</sup>

Como podemos verificar, pela análise do *Quadro 22*, a representatividade das mulheres nos Governos é ainda muito baixa. Em 2011, apenas 20% dos ministros e dos secretários de estado eram mulheres.

**Quadro 22: Indivíduos eleitos no Governo Central, Ministros, Secretários de Estado, por Sexo**

	Total	Homens	Mulheres	Taxa de feminização%
2011	48	40	8	20
2009	54	44	10	22,7
2005	53	47	6	12,8
2004	57	49	8	16,3
2002	52	45	7	15,6

Fonte: INE<sup>162</sup>

Como podemos verificar o percurso da participação democrática das mulheres, em Portugal, iniciou-se muito recentemente e apesar das mudanças recentes, ainda muito tem de ser feito, para alcançar a igualdade de género nas esferas de decisão política.

A preocupação social e política com a promoção da igualdade de género é visível na actualidade do conceito de *mainstreaming* de género que se afigura como uma estratégia que visa promover o desenvolvimento e avaliação dos processos de

<sup>161</sup> Dados disponíveis em <http://www.pordata.pt/Portugal/Mandatos+nas+eleicoes+para+a+Assembleia+da+Republica+total+e+por+sexo-2258>, acedido a 1 de Fevereiro de 2012.

<sup>162</sup> Dados disponíveis em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0001433&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001433&contexto=bd&selTab=tab2), acedidos a 1 de Fevereiro de 2012

tomada de decisão, para que a perspectiva da igualdade de género seja incorporada em todas as políticas, a todos os níveis e em todas as fases, pelos actores geralmente implicados na decisão política. Neste sentido, o IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação, 2011-2013<sup>163</sup>, é, no nosso país, o instrumento de políticas públicas de promoção da igualdade. Este documento enquadra-se nos compromissos assumidos por Portugal nas várias instâncias internacionais e europeias, com destaque para a Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho da Europa (CoE) e a União Europeia (UE). Em qualquer destas organizações a estratégia de integração da dimensão de género em todas as políticas e programas é considerada como um princípio fundamental de boa governação.

## CONCLUSÃO

Neste terceiro capítulo procurou-se ilustrar o alcance para a vida das pessoas, com especial destaque para as do sexo feminino, no seu dia-a-dia, da influência dos conceitos de masculinidade e de feminilidade culturalmente definidos.

Foram analisados conceitos associados às estereotipias em termos gerais e, mais especificamente, aos processos de aquisição e funcionamento dos estereótipos de género. Damos relevo à impossibilidade de compreender este processo sem se considerar o contexto sociocultural em que as ideias preconcebidas surgem, designadamente os domínios da vida em que se constroem, reconstroem e se transmitem. É, de facto, no jogo das relações interpessoais e institucionais que se dá sentido ao que significa ser homem ou mulher e é nestas relações que as visões simplificadas que os estereótipos nos oferecem, se tornam instrumentos de classificação dos comportamentos e modos de se ser. Assim, na escola, na família, no trabalho e nas esferas de decisão e participação políticas as pessoas tendem a comportar-se e a avaliar os seus comportamentos e os dos outros com base na respectiva categoria sexual de pertença, que arrasta consigo estereótipos de género. No entanto, a pertença a uma das categorias de género não tende a ser apenas um património pessoal e identitário, mas funciona também como uma referência que permite aos sujeitos, enquanto eu ou

---

<sup>163</sup> O conceito de *mainstreaming* de género enquanto perspectiva transversal de promoção da igualdade de género estava já presente no III Plano para a Igualdade — Cidadania e Género (2007-2010).



enquanto outro, a própria relação interpessoal. O que se entende por género tende a ser, por isso, um eixo estruturante das relações sociais.

Não menosprezando o carácter dinâmico das estruturas sociais em que as leituras de género se constroem, é certo que as estereotípias de género tendem a ser relativamente estáveis, como tivemos oportunidade de referir. E esta estabilidade mantém algumas das representações sociais acerca da feminilidade e da masculinidade que, por serem valorizadas de forma diferente, transportam consigo a desvalorização das características tidas como femininas. Este processo acaba por potenciar a incorporação desta visão das mulheres no seu próprio autoconceito, conduzindo a uma passividade quanto à suposta inferioridade da mulher em certos domínios de acção, o que se repercute na inibição das suas ambições e nas escolhas que fará ao longo da sua vida.

A transversalidade dos processos de estereotipia, em geral, contribui para a sua invisibilidade, uma vez que a sua presença constante faz com que nem sempre sejam notados e interpretados como tal. No entanto, e no que concerne à temática deste trabalho, acabam por desempenhar um papel de extrema relevância na medida em que constituem *lentes de género* poderosas na interpretação dos quotidianos. Ser homem ou mulher é ser-se interpretado como tal e os esquemas de género que as pessoas formam e têm permanentemente acessíveis são profundamente marcados por ideias preconcebidas de masculinidade e de feminilidade. Assim, os papéis sociais desempenhados, os percursos escolares prosseguidos, as profissões escolhidas por homens e mulheres, etc., têm tendência a ser avaliados em função do seu ajustamento sob a óptica do género, acabando deste modo por limitar o horizonte de possibilidades de escolha que cada um tem na sua vida.

Os dados apresentados neste capítulo tiveram como objectivo ilustrar algumas das desigualdades de género ainda observadas no nosso país. Apesar das grandes evoluções pertencer à categoria das mulheres ainda parecem significar, Portugal, ser confrontada com um conjunto de circunstâncias sociais conducentes a menoridade e a discriminação de género que podem ser bastante relevantes. Gostaríamos ainda de sublinhar que os conceitos culturalmente construídos de feminilidade e de masculinidade em que assentam as desigualdades de género acabam por penalizar tanto mulheres como homens não, sendo portanto, uma questão que diga apenas respeito às mulheres.



**SEGUNDA PARTE**  
**INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**



***Capítulo I***  
***Concepção, planeamento e caracterização***  
***metodológica da investigação***



# **Capítulo I**

## **Concepção, planeamento e caracterização metodológica da investigação**

### **INTRODUÇÃO**

Na primeira parte deste trabalho procurámos analisar as questões de género, os processos de reconstrução da identidade e os processos de construção social das diferenças e assimetrias de poder associadas ao género.

A investigação empírica que a seguir se apresenta tem como objectivo descrever os processos de construção, e reconstrução, das identidades femininas das mulheres que participaram no nosso estudo. Como objectivo deste estudo procuramos através do discurso das mulheres, compreender e interpretar os significados atribuídos à feminilidade e as suas leituras particulares das performatividades de género.

Neste sentido, propomos uma abordagem qualitativa de investigação, uma vez que nos parece ser a mais adequada para a análise aprofundada do discurso sobre as visões particulares do feminino e as suas implicações para a vida das participantes.

Assim, no primeiro capítulo propomos um aprofundamento das questões relativas à investigação qualitativa. Sendo assim, analisamos a diversidade subjacente às metodologias da investigação qualitativa, e o seu percurso histórico e filosófico. Neste processo, procuramos dar visibilidade ao seu desenvolvimento muito rico e repleto de discussão e tensão entre posições teóricas diferentes que muito contribuiu para a tradição reflexiva acerca dos processos de investigação e de produção do conhecimento no domínio das ciências sociais. Analisamos também, de uma forma geral, os objectivos da pesquisa qualitativa.

Um outro aspecto que consideramos pertinente abordar é a relação entre a investigação qualitativa e os estudos feministas. Neste ponto, procuramos ilustrar as contribuições mútuas entre os estudos feministas e a investigação qualitativa. Os estudos de género, na sua matriz qualitativa, produzem um conhecimento reflexivo que

questiona os modelos mais tradicionais de produzir ciência. Esta postura reflexiva trouxe consigo o questionamento acerca da relação entre o investigador e o objecto de estudo, questionou também a abordagem neutra da investigação e chamou a atenção para a ilusão da homogeneidade da categoria social das mulheres. Todas estas contribuições reforçam os pressupostos epistemológicos das metodologias qualitativas. Terminamos esta pequena reflexão sobre a metodologia qualitativa com uma pequena explanação acerca dos critérios de avaliação da credibilidade da investigação.

Posteriormente analisamos a metodologia do estudo de caso, descrevendo os seus fundamentos e objectivos, e a diversidade de possibilidades metodológicas associadas a este tipo de investigação.

De seguida, abordamos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, as suas possibilidades e fundamentos, os principais cuidados a ter na preparação e na condução da entrevista, de modo a que sejam garantidos os pressupostos básicos associados à qualidade da investigação.

Por fim, abordamos a análise de conteúdo como estratégia de análise de dados. Referimos, neste ponto, as questões da classificação e interpretação dos dados, a possibilidade de desenvolver uma estrutura que permita a inferência a partir dos dados recolhidos e, como não poderia deixar de ser, as preocupações éticas e epistemológicas associadas a estes processos de avaliação semântica da informação.

## **1. A investigação qualitativa como opção metodológica**

A questão da identidade de género é complexa e fortemente influenciada pela educação e socialização, não esquecendo as diferenças individuais subjacentes às idiossincrasias das participantes e dos seus percursos de vida.

Para um estudo desta natureza parece-nos pertinente a utilização de metodologias qualitativas de forte inspiração fenomenológica e hermenêutica, uma vez que o nosso principal objectivo é a análise do discurso, na primeira pessoa, acerca da construção identitária, nomeadamente no que se refere à identidade de género.

Na abordagem que pretendemos fazer desta problemática entendemos a realidade social como dinâmica, construída e valorativa, o que nos afasta de um paradigma positivista de investigação. Deste modo, procuramos, através da investigação qualitativa, valorizar as experiências de vida e a interpretação que as participantes



fazem delas, os significados que lhe atribuem e as convicções e ideologias que lhes estão subjacentes.

A investigação qualitativa engloba uma grande diversidade de propostas metodológicas que se fundamentam em orientações filosóficas e epistemológicas igualmente variadas. Contudo, entre as vastas possibilidades e tipos de investigação qualitativa verificamos algumas regularidades, designadamente, na observância de certos pressupostos básicos que lhe conferem uma certa unidade.

Assim, e em sentido geral, a investigação qualitativa opõe-se à investigação quantitativa que recorre à quantificação como única via para garantir a validade de uma generalização (Chizzotti, 2003). Esta visão de investigação (quantitativa) propõe um modelo único de investigação que parte de uma hipótese. Ou seja, ao formular a hipótese o investigador/a parte de pressupostos teóricos ou de resultados empíricos anteriores, o que representa um ponto de partida dedutivo, posteriormente recolhe os dados, normalmente, com instrumentos predefinidos, numa amostra que se pretende representativa da população. Seguidamente, na análise dos dados, retomam-se as hipóteses confirmando-as ou, pelo contrário, infirmando-as. Assim, e de acordo com Teresa Duarte (2009) estamos na presença de uma lógica dedutiva que se fundamenta no percurso que parte do geral para o particular, uma vez que “as hipóteses de investigação derivam dos modelos teóricos e são submetidos ao teste dos resultados empíricos” (p.5). Neste processo, a análise estatística é o instrumento por excelência para identificar e ilustrar as regularidades observadas. Opondo-se a esta visão unitária do processo de construção de conhecimento, a investigação qualitativa é caracterizada pela diversidade de tendências filosóficas e epistemológicas que justificam e fundamentam a utilização de vários métodos de investigação<sup>164</sup>.

Deste modo, e de uma forma geral podemos considerar que a investigação qualitativa, como opção metodológica, pressupõe uma aproximação interpretativa e naturalista ao objecto de estudo (Denzin e Lincoln, 1994, p. 2), permitindo uma melhor compreensão do processo de construção identitário que seria de difícil apreensão através da utilização de instrumentos de recolha de dados de natureza quantitativa. Um outro aspecto que se nos afigura como uma mais-valia da investigação qualitativa, face aos

---

<sup>164</sup> Antonio Chizzotti (2003) e Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994) referem a entrevista, a observação participante, as histórias de vida, os testemunhos, a análise do discurso, o estudo de caso, entre algumas das possibilidades metodológicas no âmbito da investigação qualitativa.

objectivos do nosso estudo, é a possibilidade que oferece de partir do discurso das participantes, dando-lhes voz, o que permite aceder à interpretação e atribuição de significado que das mulheres acerca das questões em estudo.

### 1.1. O percurso histórico e epistemológico da investigação qualitativa

O percurso histórico da investigação qualitativa é também ilustrativo da diversidade de propostas e dos seus caminhos de desenvolvimento. Norman Denzin e Yvonna Lincoln, em 1994, distinguiram cinco momentos<sup>165</sup> fundamentais no desenvolvimento da investigação qualitativa: o período tradicional; o moderno, também designado como a *era de ouro* da investigação qualitativa; a fase dos *estilos confusos*; a crise da representação e, por fim, o momento actual<sup>166</sup>. Posteriormente, os autores referidos (Denzin e Lincoln, 2005) acrescentam mais três momentos de desenvolvimento da investigação qualitativa depois de 1995.

Cada uma destas fases de desenvolvimento da investigação qualitativa pressupõe um enquadramento filosófico e epistemológico que caracteriza, necessariamente, numa determinada época, mas que não se esgota nela. Apesar de se poder identificar uma certa sequencialidade temporal nas fases apresentadas, é certo, também, que os seus limites são difusos e que algumas abordagens, aparentemente concorrentes, podem coexistir num determinado momento.

De acordo com os autores citados (Denzin e Lincoln, 1994), no período tradicional, as investigações qualitativas eram ainda muito marcadas pelo paradigma positivista, esta influência era visível na defesa de valores como a objectividade, a validade e a fiabilidade dos estudos. Assim, os investigadores procuravam uma postura de investigação que passava pela emersão no campo de investigação, mas que exigia um distanciamento na altura da interpretação dos dados e da escrita científica. A etnografia clássica foi um dos motores de afirmação desta postura investigativa, designadamente, através da difusão do mito do *Etnógrafo Solitário*, que encarnava as diferentes fases do processo de investigação. Assim, investigar, de acordo com este modelo, seria recolher dados num determinado contexto, de preferência remoto e com características culturais

---

<sup>165</sup> António Chizzotti (2003) refere-se a estes períodos como marcos.

<sup>166</sup> A designação de momento actual refere-se ao período que ocorre de 1990 até à data de publicação da obra referida (Denzin Lincoln, 1994).

bem diferenciadas dos padrões ocidentais, e, posteriormente, produzir textos rigorosos que transmitissem, com precisão, a natureza e dimensão da diferença entre os sujeitos, ou grupos, investigados e as sociedades ditas desenvolvidas e civilizadas. Como podemos ver da descrição, ainda que sumária, do processo de investigação tradicional, nele está presente um certo compromisso com o imperialismo que ainda caracterizava a Europa na primeira metade do século XX. Esta associação ao imperialismo colonial estava patente na organização da investigação que elegia o “outro” (diferente em termos culturais) como objecto de estudo, o observava, num determinado contexto, e posteriormente produzia texto científico que procurava, rigorosamente, descrever o observado a partir de um referencial cultural ocidental inscrito na própria forma de fazer ciência. Uma outra característica deste período era a crença na intemporalidade dos estudos realizados, sendo que as culturas e grupos estudados ficariam, de alguma forma, cristalizadas através da investigação.

Por outro lado, e ainda neste primeiro período de desenvolvimento da investigação qualitativa, não podemos deixar de referir a importância da Escola de Chicago. A sua influência está relacionada com a abordagem da vida quotidiana e com a tentativa de a abarcar através da análise das histórias de vida, com recurso a uma metodologia interpretativa que conferia ao autor-investigador o poder de representar a história do sujeito.

O segundo momento de desenvolvimento da investigação qualitativa proposto por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994) é o período moderno que os autores situam entre o pós-guerra e a década de 70 do século XX. No seguimento da fase anterior, valorizava-se o realismo social, o naturalismo e as metodologias etnográficas que procuravam captar *fatias da vida*<sup>167</sup>. Neste período verificava-se, ainda, a tentativa de formalizar os métodos qualitativos, designadamente, a observação participante. Surgiram, então, novas propostas teóricas interpretativas como a etnometodologia, a teoria crítica, e o feminismo, o que levou a que se consubstanciasse uma nova perspectiva da investigação qualitativa, que procurou dar voz aos que se encontravam em situação de desfavorecimento social. Nesta altura, o positivismo era um enquadramento epistemológico com grande expressão, o que justifica a valorização e relevância dada às questões relacionadas com os conceitos de validade interna e externa das investigações. Neste contexto, verificou-se o ressurgimento da Escola de Chicago,

---

<sup>167</sup> “*slice-of-live*” no original.

nas suas propostas de análise de dados através da utilização combinada de múltiplos métodos incluindo o recurso à estatística e a processos de standardização na recolha e tratamento dos dados, o que teve expressão na preocupação em perceber e determinar a probabilidade da ocorrência dos fenómenos estudados e a sua frequência.

Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994) situam o terceiro período do desenvolvimento da investigação qualitativa, entre 1970 e 1986, com a designação de período de estilos confusos. Como o próprio nome indica, este período caracterizava-se pela coexistência de vários paradigmas, métodos e estratégias de pesquisa. As teorias que lhe estavam subjacentes eram o interaccionismo simbólico, o construcionismo, a pesquisa naturalista, o positivismo e o neopositivismo, a fenomenologia, a etnografia, a semiótica, a teoria crítica de inspiração marxista, o estruturalismo, o feminismo e os estudos culturais. Neste período, as questões éticas e políticas associadas à investigação qualitativa foram uma questão que promoveu bastante reflexão e que foi chamada a um lugar de destaque nas preocupações dos investigadores.

Em termos de estratégias de investigação foram utilizadas várias abordagens como por exemplo a *grounded theory*, o estudo de caso, os métodos biográficos, históricos e etnográficos e a investigação clínica. A diversidade de estratégias de recolha e de análise de dados era outra das características desta fase e podemos referir, a título de exemplo, a entrevista (não estruturada ou semiestruturada), a observação, as narrativas de experiências pessoais, entre muitas outras. Abriu-se, assim, espaço a uma nova perspectiva mais pluralista das práticas de investigação, com especial relevo dado às análises interpretativas dos diferentes tipos de dados recolhidos.

A fase dos estilos confusos deu origem ao período seguinte, designado por Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994) como a crise da representação. Em meados da década de 80 do século XX, assistiu-se a uma profunda ruptura epistemológica que, naturalmente, se repercutiu na investigação qualitativa. Este quarto momento de desenvolvimento da pesquisa qualitativa foi marcado por uma escrita com um carácter mais reflexivo, que focou a sua atenção em questões relativas ao género, à classe e à etnia, dando expressão a uma leitura crítica da organização social e aos eixos de privilégio e subordinação que caracterizam as relações e organização sociais.

Os novos modelos e epistemologias como, por exemplo, as epistemologias feministas e as epistemologias da cor, questionavam a concepção tradicional de verdade o que, em consequência, provocou uma crise nos modelos clássicos de investigação, que trouxe consigo uma reconceptualização da objectividade, pôs em causa o compromisso

com o colonialismo, questionou a visão da vida social como resultado de uma estrutura fixa de rituais e costumes, entre outras concepções que organizavam e estruturavam o pensamento e a prática investigativa.

Neste novo contexto, questões como a validade, a fiabilidade e a objectividade, que tinham sido centrais nas primeiras fases da investigação qualitativa, tornam-se novamente centrais nas preocupações dos investigadores. A principal preocupação estava relacionada com o processo da escrita e com a necessidade de se incorporar na investigação uma dimensão reflexiva feita pelo próprio investigador, o que dava ao texto produzido uma dimensão de narrativa da própria experiência de investigação. De acordo com Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994), esta dimensão reflexiva da investigação deveria resultar de um processo sucessivo de fases de auto-reflexão.

Registamos ainda que a crise da representação se fundamentou nas rupturas desencadeadas pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo. A influência destes movimentos despoletou uma viragem linguística que trouxe à investigação qualitativa a problematização de dois dos seus pressupostos-chave. O primeiro pressuposto estava relacionado com a convicção da possibilidade das experiências de vida poderem ser captadas através dos processos de investigação; colocou-se em causa o pressuposto de que o que é *capturado* pela investigação ser a própria experiência de vida, ou apenas, uma representação da vida que resultava da construção do texto produzido através do processo de investigação. Esta questão encerra em si a própria essência da crise da representação.

O segundo pressuposto posto em causa pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo, estava relacionado com os critérios de qualidade da própria investigação. Questões como a validade, a fiabilidade e a generalização dos resultados das investigações foram, novamente, colocadas na arena da discussão, o que desencadeou uma nova reconceptualização destes conceitos. Neste contexto, e em consequência das rupturas descritas, colocou-se a questão de como deveria ser avaliada a qualidade dos estudos qualitativos. E, a este propósito, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994), referem que a resposta a esta questão pressupõe que cada investigação, que constituía em si uma representação, tivesse que se legitimar a si mesma. Esta legitimação da investigação passaria, então, pela necessidade de estabelecer um conjunto de critérios que permitam ao autor e também ao leitor, fazer as conexões entre o texto e o mundo que o texto representava.

Posteriormente, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005) referem uma tripla crise que promoveu novos desenvolvimentos na investigação qualitativa. Esta tripla crise acrescenta, às já anteriormente referidas, crise da representação e crise da legitimação, a crise da praxis. As duas primeiras rupturas constituíram e deram corpo à terceira que se relacionava com o comprometimento da investigação qualitativa com a mudança social. A questão que se coloca esta relacionada com a capacidade e possibilidade de mudar o mundo através dos processos de pesquisa.

Na sequência da fase anterior, surge o quinto momento de desenvolvimento da investigação qualitativa. Norman Denzin e Yvonna Lincoln (1994) referem-no como sendo caracterizado pela emergência de investigações claramente orientadas para o activismo, fundamentadas em epistemologias específicas dos grupos anteriormente silenciados. Estas investigações valorizavam as narrativas locais, o que deu origem a teorias de pequena escala que tinham em conta a especificidade dos problemas analisados e das situações em que ocorriam. Um outro aspecto que, de acordo com estes autores (Denzin e Lincoln, 2005), representava esta fase de desenvolvimento da pesquisa qualitativa era a tentativa de dar sentido a estas rupturas, assim como a aceitação e difusão da ideia de que não existe investigação neutra.

Na senda do momento anterior, o sexto momento de desenvolvimento da investigação qualitativa, que Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005) situam entre 1995 e 2000, caracterizava-se como um período de grande dinâmica na investigação qualitativa, com a emergência de novas formas de expressão das experiências de vida, através da literatura, da poesia, da autobiografia, das representações co-construídas, entre outras. Neste período destacou-se o papel do *Qualitative Inquiry* e do *Qualitative Research*, publicações periódicas que deram visibilidade às novas formas de investigação qualitativa e que se assumiram como publicações periódicas de referência no domínio da investigação qualitativa.

Os autores referidos (Denzin e Lincoln, 2005) acrescentam, ainda, um sétimo período (entre 2000 e 2004) em que emergiram diferentes modelos de investigação que geraram uma certa tensão resultante da diversidade de modelos de pesquisa. Por fim, o oitavo momento, a partir de 2005, marcado pelas sensibilidades actuais da investigação qualitativa, e que se caracteriza pela tentativa de enfrentar reacções metodológicas associadas à designada *ciência Bush* ou *ciência baseada em evidência* que, de acordo com Ângela Estrada-Mesa (2010), apenas reconhece como legítimas as orientações metodológicas associadas ao seu próprio paradigma, “evitando considerar as dimensões

ontológica, epistemológica e inclusivamente teórica que, sem dúvida, fazem parte de qualquer modelo científico” (p. 268). Neste sentido, a autora (Estrada-Mesa, 2010) considera ainda que, quando se percebe um determinado modelo de investigação como único e universal afasta-se a possibilidade de o integrar na reflexão desencadeada pelos debates críticos que opõem, ou distinguem, a investigação quantitativa da investigação qualitativa. Um outro aspecto que consideramos relevante associa-se à reflexão acerca da forma como são abordadas as dimensões éticas e políticas da investigação. A ciência baseada em evidências propõem um conhecimento neutro em termos de valores, ou seja, não reflecte acerca das consequências ético-políticas da actividade científica. Neste sentido, o oitavo momento de desenvolvimento da investigação qualitativa, caracteriza-se pela tentativa de dar resposta e questionar esta visão unitária da investigação, propondo alternativas reflexivas e abordagens diferenciadas de investigação de carácter interpretativo e crítico.

Cada um destes momentos históricos continua presente, através dos modelos de investigação propostos, e também pela discussão e reacções que desencadeiam ainda hoje na comunidade científica. Este rico e conturbado desenvolvimento histórico da investigação qualitativa justifica uma grande diversidade de posicionamentos face à pesquisa. Contudo, neste contexto, a escolha e o compromisso com um determinado modelo de investigação poderá constituir uma dificuldade para os investigadores, uma vez que, nunca como agora coexistiram tantos paradigmas, estratégias e métodos de análise à disposição do investigador, o que constitui um desafio profícuo em termos de desenvolvimento da pesquisa qualitativa. De acordo com Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005), estamos, hoje, confrontados com possibilidades de descobrir ou de redescobrir novas formas de olhar, interpretar e abordar os fenómenos sociais, o que naturalmente possibilita uma discussão com um potencial inegável de enriquecimento da investigação.

Por outro lado, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2005) acrescentam ainda que a investigação qualitativa não pode ser entendida como um tipo de investigação neutra e objectiva, no sentido da perspectiva positivista, já que factores como a classe, o género, a etnia transformaram a investigação num processo necessariamente multicultural.

Um outro aspecto que gostaríamos de referir é a constatação de que a forma como o/a investigador/a se posiciona do ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico esconde, ou revela, a biografia pessoal do/a próprio/a investigador/a.

Assim, estamos perante a tomada de consciência e a aceitação de que o investigador representa uma perspectiva marcada pela pertença a uma determinada classe, género e etnia. Ou seja, o investigador aborda o mundo com um certo conjunto de ideias, com um determinado enquadramento (teoria), levanta um conjunto de questões (epistemologia) e investiga de uma determinada forma (metodologia). Todos os investigadores falam e escrevem de acordo com um ponto de vista, mais ou menos, partilhado com uma comunidade que, por sua vez, é caracterizada pela sua história e tradição investigativa. No entanto, não podemos esquecer que as preocupações com a credibilidade da investigação estão presentes ao longo de todo este percurso de desenvolvimento da investigação qualitativa e que se traduz, naturalmente, na credibilidade do conhecimento produzido através das metodologias qualitativas.

## **1.2. Os objectivos da investigação qualitativa**

Anteriormente, tivemos a oportunidade de descrever a diversidade e toda a riqueza que advém das diferentes vias de desenvolvimento da investigação qualitativa, no entanto, é importante sublinhar os aspectos que, em termos gerais, caracterizam a investigação qualitativa. E, neste sentido, consideramos que do ponto de vista epistemológico, a investigação qualitativa permite a construção de um conhecimento holístico que assenta numa interpretação dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos participantes, colocando-os no centro do foco do processo investigativo. É, neste sentido, que José Vilelas (2009) afirma que “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p.105). Desta forma, o objectivo dos estudos de cariz qualitativo é a análise de casos ou situações particulares, desvalorizando os processos de generalização tão caros aos modelos mais tradicionais de investigação tributários dos paradigmas positivistas.

A investigação qualitativa tem ganhado expressão à medida que os paradigmas estruturo-funcionalistas têm sido alvo de várias críticas, sobretudo na área das ciências sociais e humanas. Estas críticas fundamentam-se, essencialmente, na constatação de que estas perspectivas têm demonstrado fragilidades evidentes face à crescente aceitação da relatividade do conhecimento e da pluralidade das formas de pensar, ser e



agir. No entanto, e de acordo com Isabel Guerra (2010), as metodologias compreensivas não se opõem às metodologias positivas e cartesianas, antes se pode afirmar que têm diferentes objectivos e distintas formas de entender o conhecimento, o que impõem, naturalmente, uma ruptura epistemológica com os paradigmas positivistas.

No que respeita ao objectivo da investigação, Robert Stake (2007) refere que a pesquisa qualitativa visa a compreensão dos fenómenos, enquanto que a explicação dos fenómenos é o objectivo das investigações de carácter quantitativo. De acordo com o autor (Stake, 2007), a distinção entre a investigação quantitativa e a investigação qualitativa não está apenas relacionada com a natureza dos dados “mas sim com a diferença entre procurar causas *versus* procurar conhecimento” (p. 53). Este facto está, intimamente, relacionado com a própria visão e concepção do conhecimento e do acto de conhecer. Neste sentido, verifica-se a diferença entre descobrir o conhecimento (numa perspectiva quantitativa) e construir o conhecimento (numa perspectiva qualitativa). Também neste sentido, Egon Guba e Yvonna Lincoln (2005) identificam a compreensão e a reconstrução como finalidade da investigação para o paradigma construcionista<sup>168</sup>.

Assim, a pesquisa qualitativa procura a compreensão das inter-relações entre tudo o que existe e que de alguma forma está presente na situação a estudar, uma vez que esta está inserida num determinado contexto que não é separável do que se pretende estudar. Neste sentido, José Vilelas (2009) afirma que “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (p. 105) e, esta relação entre o mundo objectivo e a subjectividade inerente ao sujeito não é susceptível de ser traduzida ou apreendida através dos processos inerentes à investigação quantitativa. Desta forma, a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significado são objectivos fundamentais da investigação qualitativa. É, portanto, a experiência humana o foco central deste tipo de pesquisa, propondo uma abordagem holística das questões a abordar, uma vez que, as realidades são encaradas como dinâmicas e construídas.

A abordagem que se propõe para este estudo afasta-se, assim, das tentativas de estudar as regularidades nos processos de funcionamento social e procura valorizar as

---

<sup>168</sup> Os autores (Guba & Lincoln, 2005) referem, em oposição às finalidades propostas para a investigação construcionista, a predição e o controlo para a investigação positivista e pós-positivista, e a crítica e a transformação social como finalidade da investigação crítica.

situações contextuais e situacionais que permitem às mulheres, que participam neste estudo, organizar as suas narrativas pessoais. Neste sentido, o que se propõe é a valorização do discurso com que as mulheres, que participam no nosso estudo, constroem as suas identidades, sempre com a preocupação de contextualizar as suas vivências.

### 1.3. A investigação qualitativa e a tradição feminista

Depois da análise do percurso histórico de desenvolvimento das metodologias qualitativas e de uma reflexão em torno dos objectivos fundamentais deste tipo de investigação, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento das abordagens de investigação qualitativa foi também influenciado pela teoria e práticas feministas (Bogdan e Biklen, 1994), designadamente, através da observação participante, da análise de documentos, das histórias de vida e das entrevistas em profundidade que, com as perspectivas feministas, ganharam uma dimensão crítica de análise<sup>169</sup>. Com a utilização destas técnicas de recolha de dados os/as investigadores/as conceptualizam os indivíduos como actores/as sociais, dando-lhes voz, conferindo-lhes o estatuto de participantes nos estudos. Esta questão é também referida por Laura Fonseca, Helena Araújo e Maria José Magalhães (2000) ao sublinharem que nos estudos sobre as mulheres se parte de uma perspectiva de que o *objecto de análise* não é passivo estando, pelo contrário, em constante modificação em função de quem o observa, o que transforma a relação do/a investigador/a com o objecto investigado e põem em causa a premissa positivista de não influenciar os fenómenos enquanto se investiga. Por outro lado, confere à relação entre investigador/a e participante uma proximidade bem distinta da preconizada na investigação mais tradicional.

Um outro aspecto referido por Martha Narvoz e Sílvia Koller (2006) como característico da investigação feminista é a análise de constructos como as emoções e os sentimentos que se revelam de difícil apreensão para os modelos quantitativos propostos pelas abordagens positivistas.

---

<sup>169</sup> Laura Fonseca, Helena Araújo e Maria José Magalhães (2000) referem, no artigo *Interrogando as metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres*, também a investigação biográfica e acrescentam a etnográfica, como estratégias de desenvolvimento e afirmação dos estudos de género.

Ainda de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), as influências mútuas entre investigação qualitativa e feminismo são muito significativas quer no que respeita à reflexão acerca da relação entre investigadores e participantes nos estudos, quer no aumento da preocupação e tomada de consciência das implicações políticas da própria investigação.

Do mesmo modo, Helmi Järviluoma, Pirkko Moisala e Anni Vilkkö (2003), na sua obra intitulada *Gender and Qualitative Methods*, fazem a associação das metodologias qualitativas aos estudos de género. Nesta obra, as autoras (Järviluoma, Moisala e Vilkkö, 2003) sublinham que o conhecimento produzido através das metodologias de investigação de cariz qualitativo permitem que as questões de género sejam integradas no quadro mais amplo que diz respeito ao contexto social em que ocorrem, possibilitando, deste modo, uma análise que procura não fragmentar a realidade social e respeitar a complexidade que lhe é inerente.

Por seu turno Laura Fonseca, Helena Araújo e Maria José Magalhães (2000) referem, também, o debate crítico desenvolvido pelas investigadoras feministas acerca da epistemologia e da metodologia feministas. Para estas autoras, o que distingue a epistemologia e a metodologia feministas não é a utilização de um método especificamente feminista é, antes de mais, o foco da pesquisa que se centra na vida das mulheres. Assim, é a partir deste foco que se seleccionam os métodos e as técnicas de recolha de dados e se constrói o conhecimento. Desta forma, acrescentamos nós, que partir da vida das mulheres pressupõe uma postura aberta à diversidade e à particularidade das vidas das mulheres, numa dimensão e expressão plurais, o que aponta para a diversidade e complexidade da investigação no âmbito das questões de género.

Ainda, seguindo a análise da influência recíproca dos estudos feministas e da tradição investigativa de cariz qualitativo, Virginia Olesen (2005) refere o seu carácter diversificado, dinâmico e até desafiante. Aspecto também referido por Martha Narvoz e Sílvia Koller (2006) assim como por Manuela Tavares, Salomé Coelho e Manuela Góis (2009).

De acordo com Virginia Olesen (2005), a complexidade e a controvérsia caracterizam a investigação feminista, uma vez que o questionamento constante acerca do próprio conhecimento, dos espaços e processos associados à sua obtenção, continuam a estar presentes e marcam indelevelmente a produção científica neste domínio. Como exemplo da diversidade e complexidade da investigação feminista a

autora (Olesen, 2005) refere o pensamento feminista pós-colonial, a investigação associada aos processos de globalização, a pesquisa lésbica, os estudos acerca de mulheres portadoras de deficiência e o *standpoint* feminista.

Na descrição do percurso e diversidade da investigação feminista, a autora (Olesen, 2005) identifica desenvolvimentos teóricos e conceptuais que fundamentam uma investigação de cariz qualitativo, muito orientada para uma abordagem holística das questões do género. A título de exemplo podemos referir os estudos pós-coloniais que criticam a *incessante alvura*<sup>170</sup> presente nos estudos feministas das sociedades ocidentais e industrializadas, o que levantou a pertinente questão da unidade e homogeneidade da categoria das mulheres. Esta distinção entre *mulher* e *mulheres*, pressupõe que o feminino pode tomar diferentes formas de acordo com o contexto, o que, de resto já havia sido referido, do ponto de vista teórico por Joan Scott (1986) ou por Judith Butler (1990). Este facto implica, necessariamente, a contextualização cuidada dos fenómenos a observar, só possível através de uma abordagem qualitativa. Ora, o que se põe em causa é a pertença de todas as mulheres a uma categoria abstracta de *mulher*. Assim, assiste-se ao retalhar do conceito de mulher, o que acaba por fundamentar as estratégias de investigação que dão voz às mulheres, enquanto sujeitos particulares, num determinado contexto, como é o caso, por exemplo, da recolha de dados através da entrevista em profundidade, que permite centrar a investigação na idiossincrasia das participantes e aceder à interpretação que fazem de si mesmas e das circunstâncias das suas vidas.

Um outro aspecto que gostaríamos de acrescentar é que esta tomada de consciência da diversidade e heterogeneidade das mulheres nos leva a questionar também a legitimidade e o alcance das investigações que têm como objectivo fundamental a generalização dos seus resultados, como é tão característico da investigação positivista.

Virginia Olesen (2005) refere também que a importância dada às questões económicas e laborais e às suas consequências para as mulheres, em contextos muito diversificados, constituiu um alargamento significativo do foco de interesse para a investigação qualitativa feminista. De acordo com esta autora (Olesen, 2005), a própria visão da globalização como conceito homogéneo é colocada em causa pelo pensamento

---

<sup>170</sup> *Unremitting whiteness*, no original (Olesen, 2005, p.241). Esta expressão é utilizada num tom crítico que pretende traduzir uma visão da categoria social “mulher” que tem como referência a etnicidade.

feminista, que o interpreta como um espaço de contradição capaz de gerar múltiplas subjectividades.

Relativamente à complexidade das consequências da globalização, gostaríamos também de referir que Manuela Silva (2008) afirma que “a globalização é um processo em marcha com múltiplos contornos e conexões estreitas entre economia, política e cultura” (p. 121) e, neste sentido, as mulheres experienciam, nas suas vidas, diferentes condições resultantes do processo de globalização da economia e da cultura. Se, por um lado, as mulheres estão mais sujeitas ao desemprego, à precariedade do trabalho, decorrentes das transformações associadas às deslocações dos sectores produtivos, ficando, portanto, mais expostas à pobreza e exclusão social, por outro lado, devido ao desenvolvimento dos canais de comunicação inerente à globalização, muitas mulheres têm agora acesso ao conhecimento de outras formas de viver e de perceber os seus direitos o que tem contribuído para a afirmação dos direitos das mulheres.

Assim, como resultado desta diversidade de concepções de globalização acabaram, segundo Virginia Olesen (2005), por surgir investigações que reflectem pontos de vista divergentes em relação a dois aspectos críticos: (1) a interacção do domínio do Estado e da economia na vida das mulheres e na sanção do seu potencial de resistência, (2) a produção de novas oportunidades e/ou da continuação de velhas representações. Na tentativa de abordar estas questões, mais uma vez, e de acordo com Virginia Olesen (2005), se faz apelo à utilização de múltiplos métodos de investigação como por exemplo a etnografia, as entrevistas e a análise documental. Podemos ainda referir outras questões levantadas pela investigação feminista da globalização, como a eficácia do pensamento pós-moderno, o risco de reprodução de conceitos eurocêntricos de feminismo e, também, as tensões teóricas entre as particularidades do local e as políticas económicas do trabalho.

No que diz respeito à pesquisa lésbica, Virginia Olesen (2005) refere a importância de distinguir os estudos sobre a sexualidade como objecto de estudo e os estudos que fazem da sexualidade um conceito central. Deste modo, a autora (Olesen, 2005) refere que o primeiro tipo de investigações dissolve a visão homogénea das lésbicas e o segundo conceptualiza a sexualidade como fundamental para a compreensão da desigualdade de género e como marca de alteridade. Neste sentido, a identidade sexual é apontada como performativa em vez de ser entendida como outorgada, atribuída ou prescrita socialmente, o que contribuiu decisivamente para o

questionamento da concepção dualística de género que, durante décadas, esteve subjacente ao pensamento feminista. A este respeito, destacamos os trabalhos de Judith Butler (1990), anteriormente referidos, em que a autora aprofunda o conceito de género e põe em causa a homogeneidade das categorias *homem* e *mulher* e questiona a visão dualista em que tradicionalmente se colocavam estas questões.

No que se refere à pesquisa *Queer*, Virginia Olesen (2005) destaca que o próprio termo *Queer* é utilizado como sinónimo de identidade sexual homossexual, num sentido de afirmação que questiona as normas que envolvem o casamento heterossexual. Neste sentido, designa a existência de homens e mulheres homossexuais que se recusam a assimilar a cultura descrita como *gay* e simultaneamente a cultura heterossexual que consideram opressiva. De acordo com Richard Miskolci (2009), a teoria *Queer* compreende a sexualidade como socialmente construída, partilhando esta concepção com diversas ciências sociais, contudo, demarcou-se, criticamente, das suas posições no que diz respeito à justaposição da ordem social e da heterossexualidade. Segundo este autor (Miskolci, 2009) o pressuposto heterossexista estaria presente no pensamento sociológico, até meados da década de 90 do século XX, mesmo nas investigações sobre sexualidades não-hegemónicas. Assim, a própria designação (*Queer*) é também uma afirmação política, uma forma de resistência, na medida em que se auto-designam com o recurso a uma expressão conotada negativa e agressivamente. A teoria *Queer*, traz consigo implicações directas para a investigação feminista e para o reconhecimento das complexas contribuições da raça e da classe social na afirmação e expressão da(s) identidade(s), que se conceptualizam numa perspectiva crítica e desconstrutivista, o que coloca em causa a essencialidade e a estabilidade da própria identidade. Deste modo reforça-se o questionamento da estabilidade das categorias de *homem* e de *mulher*.

O reconhecimento das diferenças entre mulheres emergiu também nos movimentos associados aos direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente, com os contributos de publicações de mulheres feministas que, simultaneamente, eram portadoras de deficiência. Virginia Olesen (2005) refere o trabalho de Carol Gill (1997)<sup>171</sup> para ilustrar a invisibilidade e a desvalorização social das mulheres com deficiência. Neste sentido, a autora (Olesen, 2005) acrescenta que a emergência da investigação acerca destas mulheres levanta uma questão problemática ao feminismo,

---

<sup>171</sup> Gill, Carol (1997). The last sisters: Health issues of women with disabilities. In Sherly Ruzek, Virginia Olesen, & Adele Clarke (Eds.) *Women's Health: Complexities and Differences*. Columbus: The Ohio State University Press, pp. 96-112.

chamando a atenção para que existe uma tendência para negligenciar a mulher como tendo estatutos múltiplos, em vez de a verem apenas como mulher portadora de deficiência. Este aspecto, acaba também por contribuir para a constatação da diferença no interior da categoria das mulheres e simultaneamente a importância da consideração do efeito da interseccionalidade<sup>172</sup> na abordagem das questões relativas à mulher. O que sublinha, mais uma vez, as complexidades que as questões de género envolvem.

A investigação de *standpoint* feminista colocou, de acordo com Virginia Olesen (2005), em primeiro plano o conhecimento emergente do estudo de situações e experiências específicas das mulheres e, de acordo com Manuela Tavares, Salomé Coelho e Manuela Góis (2006), permitiu, também, dar expressão teórica às reivindicações dos movimentos feministas. Neste sentido, os pontos de vista são conceptualizados como realizações e/ou conquistas, simultaneamente, cognitivas, emocionais e políticas, produzidas através de uma determinada experiência localizada num determinado contexto sócio histórico, que se constroem através do recurso a práticas discursivas colectivas e não-inocentes. Mais uma vez se dissolve o conceito de mulher essencial e universal que é substituído pela ideia da mulher situada num determinado contexto, com experiências e conhecimentos específicos, com um lugar na divisão social do trabalho e nos sistemas de estratificação social e racial. Assim, estamos perante uma postura que implica as reivindicações do conhecimento socialmente localizado. E também o reconhecimento de que algumas situações sociais, especialmente as referentes ao grupos que se posicionam nas franjas mais desfavorecidas da hierarquia social e económica, são muito profícuas como ponto de partida para a procura de um conhecimento referente não apenas a uma determinada mulher em particular mas também para compreender situações vivenciadas por muitas outras.

A diversidade da investigação acerca das questões de género e todas as suas implicações e desenvolvimentos teóricos são aspectos fundamentais para compreender a relevância e a inevitabilidade da utilização de uma estratégia de investigação de cariz qualitativo, neste trabalho. A este propósito, Laura Fonseca, Helena Araújo e Maria José Magalhães (2000) a existência de um forte movimento em defesa das metodologias

---

<sup>172</sup> A respeito da interseccionalidade o artigo de Patrícia Branco (2008), *Do género à intersseccionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto Europeu*, propõe uma reflexão interessante sobre os direitos das mulheres na Europa e as diferenças entre as vivências e o acesso a esses direitos.

qualitativas pelas investigadoras feministas, uma vez que este tipo de investigação permite aceder às experiências das mulheres, dando-lhe voz, e que permita convocar as suas subjectividades. Acrescentamos ainda que, de acordo com Evelyn Glenn (2002), “se aceitarmos que o género é uma variável, teremos que estar conscientes de que ela não é fixa mas em contínua construção e reconstrução” (citada por Olesen, 2005, p. 241). Neste sentido, um outro aspecto que nos levou a adoptar um modelo de investigação enquadrável no paradigma interpretativo foi a coerência teórica com os assuntos que nos propusemos analisar. Assim, num quadro marcadamente pós-moderno em que se compreendem os acontecimentos e fenómenos sociais como inseparáveis de um determinado contexto sociocultural em que o sujeito é construído e se constrói, a investigação qualitativa afigura-se como uma proposta metodológica e, consequentemente, epistemológica adequada à análise da complexidade das questões de género.

#### **1.4. A credibilidade da investigação qualitativa**

A opção pela investigação de cariz qualitativo pressupõe uma preocupação com a reflexão acerca da qualidade do estudo. Em qualquer tipo de investigação, a qualidade da investigação está, de acordo com Cristina Vieira (1999), associada à capacidade de o/a investigador/a demonstrar a credibilidade das conclusões a que chega, a adequação das respostas a que chegou em relação às questões que se propôs estudar e a legitimidade dos processos metodológicos que orientam o processo de pesquisa. Neste sentido, a questão da qualidade da pesquisa não tem apenas a ver com os resultados, é uma preocupação que deve estar sempre presente durante todo o processo de investigação.

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, as questões da credibilidade da investigação qualitativa têm sido um foco de preocupação e debate no decorrer do longo desenvolvimento histórico da investigação qualitativa. Desta forma, e ainda que na investigação qualitativa, pela sua natureza epistemológica, não faça sentido a aplicação directa dos critérios positivistas aplicados, normalmente, à investigação quantitativa, é importante lembrar que em qualquer investigação (independentemente dos seus objectivos, métodos utilizados e dos princípios que a



orientam) a falta de fidelidade e de validade constitui uma ameaça à credibilidade dos seus resultados.

É evidente que, numa lógica de investigação qualitativa, os dados não têm a forma de números, como acontece nos estudos quantitativos. As abordagens qualitativas valorizam, sobretudo, a atribuição de significado, os sentimentos que, naturalmente, não são susceptíveis de serem quantificados. Assim, os dados qualitativos constituem, como vimos, referências e interpretações recolhidas num determinado contexto e são absolutamente indissociáveis desse mesmo contexto. Esta forma de aceder ao real e de compreender cada *cenário social* como particular, impõe algumas dificuldades na comparação de dados recolhidos em estudos diferentes ou levados a cabo por diferentes investigadores.

Quando os contextos investigados são entendidos como únicos e particulares torna-se difícil a utilização de instrumentos standardizados e de técnicas de controlo que visem diminuir a influência de variáveis parasitas (procedimentos utilizados na investigação quantitativa para garantir a fidelidade e a validade respectivamente).

A fidelidade da investigação está relacionada com a possibilidade de replicar as suas conclusões, ou seja, com a possibilidade de investigadores diferentes, utilizando os mesmos procedimentos, obterem os mesmos resultados. Ora, na investigação quantitativa a fidelidade depende, directamente, da consistência das observações efectuadas com o instrumento utilizado para a recolha de dados, isto é, um instrumento de recolha fidedigno garante a obtenção de resultados semelhantes. Na investigação qualitativa, a fidedignidade é compreendida de uma forma diferente, já não relacionada com os instrumentos de recolha de dados mas antes com o estilo de interacção do/a investigador/a, com o registo e análise dos dados e com as interpretações que são feitas a partir dos significados individuais dos participantes.

Em síntese, na investigação qualitativa o principal instrumento de recolha de dados é o/a próprio/a investigador/a e, como já foi referido, a particularidade dos contextos sociais dificulta ou impossibilita a replicação exacta dos estudos.

Para aumentar a fidelidade externa nos estudos qualitativos é necessário ter consciência das ameaças que se lhes apresentam e para isso é fundamental que se seja o mais claro e exaustivo na descrição de todo o processo de investigação. Assim, deve descrever-se o estatuto do investigador no contexto observado, e o nível de envolvimento e de participação deve ser cuidadosamente registado. A escolha dos informadores deve

ser clarificada e apresentados os critérios de selecção utilizados para a constituição do grupo de participantes, deve ser dada atenção ao papel que estes informantes ocupam no seu contexto social, uma vez que se considera que a posição social do informador é susceptível de condicionar a percepção que tem da realidade social.

Também se deve ter um especial cuidado na descrição das situações em que foram recolhidas as informações, por exemplo, quem estava presente na situação de recolha dos dados e onde os mesmos foram recolhidos.

Por seu lado, os constructos e as premissas analíticas subjacentes ao estudo devem ser cuidadosamente descritas uma vez que constituem as principais linhas de orientação teórica que fundamentam a investigação.

As preocupações relativas à descrição dos processos da investigação devem estender-se aos métodos de recolha de dados, uma vez que estes devem ser pormenorizadamente descritos, desde o plano de investigação escolhido, às técnicas de observação e de entrevista utilizadas, assim como as circunstâncias em que foram contactados os participantes.

Assim, de acordo com Cristina Vieira (1999), torna-se imperioso fazer um relato retrospectivo do processo de raciocínio investigativo que encadeie logicamente as informações recolhidas e os processos que conduziram às conclusões apresentadas.

No que concerne à fidelidade interna, destacamos a importância da chamada fidelidade inter-observadores, ou inter-avaliadores<sup>173</sup>. Neste sentido, e para aumentar a fidelidade interna recomenda-se que os/as investigadores/as façam as descrições utilizando um baixo nível de inferência, ou seja, que relatem o mais literalmente possível as informações dadas pelos participantes<sup>174</sup>. Uma outra forma de aumentar a fidelidade interna é envolver múltiplos investigadores no mesmo trabalho de campo, para que a leitura do contexto possa resultar de um processo consensual. No caso dos estudos etnográficos, também poderá ser útil recorrer a informadores locais para confirmar o que foi visto e registado quer pelo/a investigador/a, quer no que se refere à informação dada pelos/as participantes, uma vez que a participação de uma terceira pessoa pode ajudar a eliminar possíveis enviesamentos. Poderá ser útil, também, proceder à corroboração dos dados por outros investigadores na mesma área, para que

---

<sup>173</sup> Judith Goetz e Margaret LeCompte (1984, citadas por Vieira, 1999) definem fidelidade inter-observadores ou inter-avaliadores como o “grau em que os significados propostos por diversos investigadores são suficientemente congruentes, a ponto de descreverem e permitirem fazer inferências acerca do fenómeno em causa, da mesma maneira” (Vieira, 1999, p. 100).

<sup>174</sup> Aplica-se, portanto, o *princípio do literalismo* (Spradley, 1980, citado por Vieira, 1999, p. 100).

se proceda a uma validação das conclusões obtidas. Um outro aspecto que introduz rigor na investigação é o registo mecânico da informação, por exemplo, através de gravações sonoras, vídeo ou fotografia, porque deste modo a informação estará sempre disponível no decorrer do processo investigativo, o que permite recorrer a ela caso seja considerado necessário.

A validade<sup>175</sup> de um estudo está relacionada com a exactidão das conclusões obtidas, ou seja, com a resposta à questão: até que ponto são legítimas as descrições, explicações, interpretações feitas pelo investigador? Os critérios para avaliação da validade de um estudo estão directamente relacionadas com o grau em que as conclusões representam, efectivamente, a realidade empírica e com a avaliação da medida em que os constructos elaborados pelo/a investigador/a representam as categorias reais da experiência humana.

Em relação ao conceito de validade da investigação, alguns autores (Denzin e Lincoln, 1994) consideram que se trata de um conceito positivista e portanto não aplicável à investigação qualitativa. Neste sentido, propõem o conceito de credibilidade, que corresponde à validade interna, e o conceito de transferibilidade que se aproxima da validade externa. Embora esta posição não reúna consenso, é importante não esquecer que em qualquer tipo de estudo, de cariz quantitativo ou qualitativo, deve haver precaução com o rigor e com a qualidade da investigação.

Assim, e de acordo com Joseph Maxwell (1996), a validade da investigação qualitativa está directamente relacionada com os relatos do próprio investigador, que devem ser precisos de forma a que se aproximem, tanto quanto possível, da realidade contextual estudada. Nesta medida, a validade na investigação qualitativa está relacionada com a integridade do relato que deve ter em conta os objectivos da própria investigação e das circunstâncias em que esta se desenvolve.

---

<sup>175</sup> Joseph Maxwell (1996) refere que o conceito de validade não pressupõe a existência de uma verdade objectiva com que determinada consideração possa ser comparada (p. 87). No entanto, e de acordo com o mesmo autor (2005, p. 5), a validade está relacionada com o posicionamento crítico face à segurança que as conclusões e os resultados do estudo nos oferecem, no sentido de se reflectir acerca da possibilidade de existirem interpretações alternativas plausíveis para os resultados obtidos. Assim, o/a investigador/a deve ter como preocupação central, no que à validade se refere, a presença de ameaças à validade da sua investigação e a descrição dos procedimentos levados a cabo para controlar a sua influência. Em síntese, o conceito de validade está associado à credibilidade dos resultados da investigação. Este exercício deve ser iniciado pelo próprio/a investigador/a através da auto-reflexibilidade e de análise crítica do processo de investigação em curso.

Considerando a distinção entre validade interna e externa, temos que, no âmbito qualitativo, na validade interna o que está em causa são as categorias conceptuais e o seu significado, ou seja, a partilha de significado da categoria entre o investigador e os participantes. Por seu lado, a validade externa está relacionada com a possibilidade dos dados poderem ser, ou não, generalizados.

A validade interna é apresentada como um *ponto forte* da investigação qualitativa (Vieira, 1999). Devido à natureza deste tipo de pesquisa, o investigador (principalmente quando tem o estatuto de observador participante) passa muito tempo no contexto observado, uma vez que o processo de recolha de dados é, normalmente, demorado, o que lhe permite uma análise e comparação contínua da informação recolhida. Este processo permite um refinamento permanente dos constructos o que possibilita uma aproximação entre as categorias propostas e a realidade observada.

Um outro aspecto que concorre para a validade interna na investigação qualitativa é a possibilidade de entrevistar aberta e directamente os participantes, o que permite a elaboração de categorias menos abstractas que se aproximem mais da realidade observada e das categorias empíricas dos sujeitos, conferindo-lhe o estatuto de participantes no estudo. O facto de a investigação ser realizada em contexto natural, permite também ao investigador a observação das situações reais, o que possibilita uma aproximação da teorização ao fenómeno estudado.

Todo o processo investigativo de cariz qualitativo pressupõe um percurso auto-reflexivo por parte do/a investigador/a, assente numa *subjectividade disciplinada*. Este processo pressupõe uma reavaliação constante dos dados recolhidos e das suas interpretações, e é fundamental para assegurar a qualidade da investigação.

Outro factor susceptível de aumentar a validade interna dos estudos qualitativos é a visão holística da realidade, ou seja, ao observar a realidade no seu contexto natural e ao considerar que cada contexto é idiossincrático, o conhecimento produzido é contextual e incorpora as particularidades do contexto social, o que, obviamente, se traduz numa aproximação do conhecimento à experiência vivida pelos participantes, uma vez que a experiência de vida não tem o carácter fraccionado subjacente aos pressupostos da investigação de tradição mais positivista.

Para a investigação quantitativa, a validade externa não constitui uma preocupação central para os investigadores (Vieira, 1999), uma vez que o objectivo

deste tipo de investigação não é a generalização dos resultados no seu sentido positivista. A generalização dos resultados pressupõe, em qualquer tipo de investigação, que as pessoas estudadas representem a população a que pertencem, o que na investigação qualitativa não é habitual, uma vez que, não é esse o principal objectivo destes estudos, já que o interesse deste tipo de investigação é sobretudo o estudo de contextos específicos o que não é compatível com o conceito positivista de generalização. Neste sentido, Judith Goetz e Margaret LeCompte (1984, citadas por Vieira, 1999) referem os conceitos de *comparabilidade*<sup>176</sup> e *traductibilidade*<sup>177</sup>.

Pelo exposto, e tendo em conta as especificidades da investigação qualitativa, concluímos que, quaisquer que sejam as perspectivas e posicionamentos teóricos relativos aos critérios de avaliação da pesquisa, o cuidado posto na descrição dos processos de investigação acaba por ser o recurso mais profícuo ao dispor do/a investigador/a quando pretende aumentar o nível de confiança a depositar pela comunidade científica, no seu estudo.

## 2. O Desenho de investigação: estudo de casos múltiplos

Os estudos de caso constituem uma metodologia comumente utilizada no âmbito do paradigma qualitativo. De acordo com Robert Stake (2005), quando se opta por um estudo de caso não está em causa apenas uma escolha metodológica, mas uma decisão acerca do objecto de estudo, ou seja, com o que se pretende estudar. E, em função do objectivo da investigação, a abordagem metodológica pode ser mais analítica ou mais holística, pode recorrer-se à análise de medidas repetidas, ter uma perspectiva mais hermenêutica, ou ainda uma abordagem mista. Contudo, apesar das possibilidades que o estudo de caso permite, uma característica específica e definidora deste tipo de estudo é o foco dado ao caso em si mesmo. Assim, quaisquer que sejam as estratégias investigativas seleccionadas, os estudos de caso são definidos pelo interesse num caso individual, seja ele um indivíduo ou um grupo visto como uma unidade, e não pelas estratégias e procedimentos utilizadas. Também, neste sentido, Adriano Holanda (2006)

---

<sup>176</sup> A comparabilidade está relacionada com o grau em que as características de uma investigação são suficientemente descritas de forma a poderem ser comparadas com as de outros estudos.

<sup>177</sup> A traductibilidade está relacionada com os quadros de referência conceptuais adoptados, a linguagem e as técnicas de investigação, as quais devem ser claras de maneira a que possam ser utilizadas por outros investigadores em estudos posteriores.

refere que John Creswell (1998) apresenta ainda o estudo de caso, tanto como uma metodologia qualitativa de pesquisa como quanto um objecto de estudo, sublinhando, deste modo, a focalização da investigação no caso que mais não é do que objecto estudado e a razão e finalidade da própria investigação.

Robert Stake (2005) sublinha que os estudos de caso permitem otimizar a compreensão do caso específico, em vez da generalização dos resultados de investigação. O autor citado acrescenta ainda que a credibilidade deste tipo de investigação tem sido conseguida através de procedimentos como a triangulação, a descrição e a interpretação, os quais devem ser constantes ao longo de todo o processo investigativo.

Quando se consideram os objectivos do estudo de caso, podemos identificar diferentes tipos de estudo, designadamente, estudos descritivos, interpretativos e avaliativos (Merriam, 2002, citada por Amado, 2009). Assim, e como o próprio nome indica, os estudos de caso descritivos pretendem obter informação rica e completa relativamente ao fenómeno em estudo e, de acordo com João Amado (2009), são de alguma forma atóricos. Ainda de acordo com o mesmo autor (Amado, 2009), os estudos interpretativos são estudos que através da descrição, igualmente rica, procuram desenvolver categorias conceptuais, ilustrar, suportar ou pôr em causa hipóteses ou teorias estabelecidas antes da recolha de dados. E, por fim, os estudos avaliativos centram o seu objectivo na formulação de julgamentos e na construção de diagnósticos fundamentados na informação recolhida e na descrição da situação em estudo.

Relativamente aos diferentes tipos de estudo de caso, Robert Stake (2005) propõem uma classificação que tem como critério definidor a selecção dos casos a estudar, e desta forma, distingue os casos intrínsecos, casos instrumentais e casos múltiplos<sup>178</sup>.

De acordo com esta classificação, um estudo de caso intrínseco refere-se a uma situação em que o interesse subjacente ao estudo está em analisar aquele caso específico e não outro. A selecção do caso a estudar está, portanto, relacionada com as particularidades específicas daquele caso. Neste contexto, a selecção do caso não tem a ver com a possibilidade de representar outros casos, mas com a possibilidade de ilustrar a sua especificidade idiossincrática. Neste sentido, a finalidade da investigação não é a

---

<sup>178</sup> Uma classificação semelhante é apresentada por Adriano Holanda (2006), este autor refere a distinção entre casos intrínsecos e instrumentais e designa por casos colectivos o que Robert Stake (2005) refere como sendo estudo de casos múltiplos.

compreensão de um constructo abstracto ou de um fenómeno genérico, é antes a procura da compreensão de uma situação marcada pela sua particularidade.

Por seu turno, um estudo de caso instrumental constitui um procedimento de investigação em que a escolha do caso particular está relacionada com a possibilidade de fornecer uma visão acerca de uma questão teórica ou até com a possibilidade de redesenhar uma generalização. Neste tipo de investigação, o caso é uma estratégia para conhecer um fenómeno, no entanto, é necessário não esquecer que também nestes casos o estudo deverá ser profundo, contextualizado e detalhado, mas com o objectivo de participar na persecução do objectivo que, de certo modo, lhe é externo. Nestas situações pode fazer sentido a escolha de um caso típico ou não, no entanto, a sua selecção é sempre orientada tendo em conta o interesse exterior ao próprio caso.

Ainda de acordo com Robert Stake (2005), é também possível orientar a investigação para o estudo de vários casos em simultâneo, na tentativa de compreender um determinado fenómeno ou uma população. Nesta situação, estamos na presença de um estudo de casos múltiplos, tratando-se, no fundo, de um tipo de estudo de caso instrumental alargado a vários casos.

O autor referido acrescenta ainda que, por vezes, os estudos de caso não se enquadram exactamente em nenhum dos três tipos propostos anteriormente. No entanto, esta classificação tem a virtualidade de permitir uma reflexão inicial sobre o próprio propósito do estudo a realizar. Na realidade, mesmo quando se estuda um caso intrínseco é importante perceber que o estudo tem sempre implicações para a compreensão de casos semelhantes ou que contribui, em maior ou menor medida, para a teorização sobre o aspecto ou fenómeno em análise. Da mesma forma, quando se opta por um estudo de caso instrumental, mesmo que a compreensão do caso em análise não seja o objectivo fundamental da investigação, acaba sempre por ser necessário o seu conhecimento profundo para que a teorização seja possível.

Uma outra questão que se coloca, frequentemente, durante o processo de pesquisa e na discussão de uma investigação que recorra ao estudo de caso é a tensão gerada entre a procura do que é particular do caso específico e aquilo que é comum a outros casos possíveis. E, relativamente a esta questão, Robert Stake (2005) relembra que os estudos de caso procuram analisar estes dois aspectos, no entanto, sublinha que o resultado da investigação (no sentido do produto resultante da investigação) retracta, normalmente, o que é mais incomum no caso estudado. Este aspecto resulta da

conjugação de diversos factores como, por exemplo, o enquadramento histórico específico do estudo; o cenário em que se faz a investigação ou em que ocorre o fenómeno, o seu contexto económico, político, legal e estético; a existência de outros casos através dos quais o/a investigador/a organizou, ou reorganizou, o estudo em causa; ou a especificidade decorrente das particularidades dos informantes que permitiram o acesso à informação a respeito do caso. Assim, todas estas circunstâncias concorrem para a unicidade do caso em estudo e recomendam uma reflexão cuidada acerca das questões relativas à especificidade dos contextos analisados.

Para estudar um caso numa perspectiva qualitativa e para indagar as suas particularidades, reúnem-se dados acerca de todos os aspectos anteriormente referidos. A unicidade e a particularidade não têm sido tradicionalmente muito valorizadas pela investigação científica. A procura de atingir os requisitos formais necessários aos processos de generalização dos resultados não se compadece com desenhos de investigação que valorizem a particularidade e as idiosincrasias que caracterizam os estudos de caso. Neste sentido, os estudos de caso têm sido vistos por alguns investigadores (Campbell, 1975; Flyvbjerg, 2001; Vaughan, 1992; citados por Stake, 2005, p. 448) como um primeiro passo para conseguir, posteriormente, estudar o fenómeno em causa, através de processos que permitam a generalização. No entanto, e de acordo com Robert Stake (2005), “a generalização não tem que ser enfatizada em todos os tipos de investigação” (p. 448) e, neste sentido, é importante referir que os estudos de caso têm feito o seu percurso, permitindo aos/às investigadores/as que a eles recorrem uma compreensão holística da realidade, que se tem mostrado muito profícua no âmbito das ciências sociais, permitindo a construção de um conhecimento centrado na forma como as pessoas vivem e interpretam os seus contextos e como agem em cenários que as influenciam e transformam.

Na tentativa de alcançar os objectivos traçados para este trabalho optámos, como referimos anteriormente, por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo. Entre as inúmeras possibilidades que a metodologia qualitativa nos oferece, desenvolvemos um estudo de caso, uma vez que nos parece ser o tipo de desenho de investigação que melhor se adequa aos propósitos e objectivos da nossa investigação.

O estudo de caso enquanto metodologia de investigação é, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), uma observação minuciosa de um determinado contexto ou indivíduo. Esta proposta metodológica elege o caso (ou os casos) como objecto de



estudo. Este facto pressupõe uma análise do caso, em questão, em toda a sua complexidade, assim, a particularidade que lhe é, por definição, inerente deve ser analisada cuidadosamente, de forma a que as suas singularidades ou regularidades sejam descritas e interpretadas na (e através da riqueza) que a complexidade do contexto de emergência do caso lhe impõe.

Considera-se, portanto, que estudar um caso é considerar a complexidade da vida real, mantendo as características holísticas da realidade em estudo. Este holismo característico do estudo de caso permite uma visão integrada dos actores sociais com os seus contextos, com o seu passado e, conseqüentemente, com as interpretações e significações com que constroem e dão sentido à sua vida. Assim, o estudo de caso permite uma análise que se centra em questões do tipo *como* e *porquê* que, de acordo com Robert Yin (1994), justificam a escolha deste desenho de investigação. De acordo com este autor, as questões do tipo *como* e *porquê* remetem para uma pesquisa que tem de ser feita considerando uma certa dimensão temporal que permita a análise de ligações operacionais relativas à vida e percurso do caso em estudo e que não são susceptíveis de serem alcançadas através de repetições de incidências.

Neste sentido, o estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2006, p. 32). Acrescentamos, ainda, que de acordo com João Amado (2009), uma das características que melhor define o estudo de caso é “o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (p. 124).

Como já referimos anteriormente, o principal objectivo deste trabalho é a análise dos processos individuais de (re)construção das identidades femininas e é evidente que este objectivo se encontra ligado a um conjunto de questões relacionadas com a experiência das participantes e com as suas circunstâncias contextuais. Neste sentido, o estudo de caso permite, em nosso entender, a análise dos processos que envolvem a construção da identidade de género, uma vez que é necessário que cada participante descreva estes processos, que decorreram, e decorrem, ao longo da sua vida e que os inter-relacione e faça a sua interpretação dentro do seu contexto sociocultural.

Um outro aspecto que consideramos pertinente abordar é a articulação entre o passado, o presente e os projectos de futuro e, nesta perspectiva, a mera análise histórica seria manifestamente insuficiente. O estudo de caso permite que se examinem

acontecimentos contemporâneos<sup>179</sup>, ainda que o passado seja um aspecto não negligenciável na análise dos processos de construção identitária. A análise do passado que se propõe não obedece aos requisitos metodológicos dos estudos historiográficos convencionais, uma vez que vai dar-se ênfase às memórias pessoais, à escolha subjectiva dessas memórias e à interpretação que cada uma das participantes no estudo faz dos *factos* que pretende relatar. Neste sentido, os *factos* descritos são entendidos mais como interpretações valorativas do que como dados factuais propriamente ditos.

A construção da identidade de género é um processo que tem de ser analisado considerando que as mulheres se definem, enquanto mulheres, através de uma narrativa que as relaciona com o seu contexto, dando sentido e permitindo a reinterpretação de si mesmas e dos seus grupos de pertença. Neste sentido, a dimensão familiar pareceu-nos um aspecto fundamental na reflexão acerca da (re)construção da feminilidade. Tendo este aspecto em consideração, tornou-se necessário um design de investigação que permitisse, simultaneamente, a análise do discurso individual acerca da feminilidade e a análise sobre a(s) narrativa(s) familiar(es) acerca do que é ser-se mulher, pelo que foi tomada a opção de desenvolver um estudo de casos múltiplos. Neste sentido, foram seleccionadas três famílias e em cada uma delas, três gerações de mulheres. Um outro aspecto que gostaríamos de salientar, no que se refere à selecção do estudo de caso, é a possibilidade que este tipo de investigação nos oferece de proceder a uma aproximação naturalista e abarcar a complexidade das questões em análise. Esta aproximação fenomenológica permite que se parta do ponto de vista das participantes, valorizando a sua leitura da realidade. Por outro lado, os estudos de caso possibilitam também uma visão holística dos fenómenos enquanto factos que ocorrem no contexto em que emergem e, por isso mesmo, enquanto tributários do envolvimento cultural e social em que se manifestam e são interpretados.

Um último aspecto que gostaríamos de salientar é que a natureza interpretativo-fenomenológica deste trabalho não apresenta requisitos de representatividade estatística das famílias que constituem o grupo de participante no estudo. A preocupação subjacente à sua selecção está relacionada com as idiossincrasias que as caracterizam assim como com a presença de algumas características contrastáveis entre elas. Da mesma forma, o objectivo de integrar três gerações de

---

<sup>179</sup> Robert Yin (2006) refere a análise de acontecimentos contemporâneos como critério que distingue o estudo de caso da análise histórica, a qual apenas diz respeito à pesquisa de acontecimentos passados.

mulheres em cada família também permite estabelecer comparações, não só entre famílias, mas entre as diferentes gerações em cada família.

Em síntese, o grupo de participantes do nosso estudo será constituído por três famílias diferentes entre si do ponto de vista social e cultural e, também, em relação aos percursos das mulheres que as constituem. Em cada família serão entrevistadas mulheres de três gerações diferentes (filha, mãe e avó), para que, deste modo, se identifiquem diferenças ou semelhanças, no que se refere à construção identitária de género, em função dos critérios geração e grupo social de pertença. Assim, teremos dois critérios fundamentais para a selecção dos nossos casos (que serão abordados posteriormente). O primeiro diz respeito à selecção de famílias de origem social, económica e cultural diferentes, e o segundo critério está relacionado com a selecção de, em cada família participarem mulheres de gerações diferentes e, portanto, em diferentes fases das suas vidas e com vivências específicas relativas aos diferentes contextos culturais e sociais que marcaram as suas vidas.

### **3. A técnica de recolha de dados: a entrevista semiestruturada na investigação qualitativa**

No âmbito das decisões metodológicas tomadas no processo de planificação do estudo optou-se pela recolha de dados com recurso à entrevista, por se considerar que esta técnica de recolha de dados permite, melhor do que qualquer outra, aceder aos discursos pessoais das mulheres participantes sobre a feminilidade.

A entrevista pressupõe a recolha de informações que se consubstanciam em formas de comunicação que dão primazia à palavra e, a este respeito, Andrea Fontana e James Frey (2005) alertam para o facto de que a palavra escrita ou falada tem, sempre, um resíduo de ambiguidade. Esta ambiguidade acaba por estar presente independentemente dos cuidados que se tenham na preparação da entrevista, na forma como se formulam as questões ou nos processos desencadeados para fazer o registo ou a codificação das respostas obtidas. Contudo, acrescentam (Fontana e Frey, 2005) que este facto não impede que a entrevista continue a ser a mais comum e preponderante forma de tentar compreender os indivíduos. Esta virtualidade da entrevista é também

sublinhada por João Amado (2009) ao afirmar que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 181).

De acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), a entrevista não é um procedimento de recolha de informação neutro, pois não pressupõe uma troca simples de questões colocadas e respostas obtidas<sup>180</sup>. O processo que envolve a entrevista resulta da interacção de, pelo menos, duas pessoas, e as trocas que se estabelecem entre elas conduzem a um esforço colaborativo que acaba por caracterizar a situação e o resultado da entrevista. Outra autora que refere o carácter dinâmico da entrevista é Maria Olívia Dias (2009), ao indicar a situação de entrevista como um processo de intercomunicação em que entrevistador/a e entrevistado/a interagem. Neste sentido, podemos afirmar que este processo se descreve pela sua natureza activa que, necessariamente, conduz a um resultado que acaba por constituir uma história ou narrativa criada mutuamente.

Quem entrevista é uma pessoa histórica e contextualmente localizada, o mesmo acontecendo com o/a entrevistado/a, ambos transportam consigo um conjunto de motivos, sentimentos e desejos, mais ou menos conscientes, que podem influenciar o resultado da entrevista. Este facto torna a entrevista num instrumento que não pode ser percebido como neutro. Segundo esta perspectiva, parte-se do pressuposto de que a neutralidade não é possível e, por isso mesmo, torna-se inevitável assumir uma determinada posição face ao objecto de estudo.

Questões como a empatia são também muito importantes no processo associado à condução da entrevista. A empatia poderá favorecer a partilha de informações, contudo, é necessário perceber as consequências éticas associadas ao processo de aproximação do entrevistador ao entrevistado. A este respeito, Andrea Fontana e James Frey (2005) referem a necessidade de assumir um posicionamento ético que favoreça o indivíduo ou os grupos estudados. Deste modo, o entrevistador deve tornar-se um defensor e um parceiro no estudo, na expectativa de ser capaz de utilizar o resultado da investigação para, de alguma forma, defender políticas sociais que visem melhorar as condições de vida do entrevistado ou da categoria social que este representa.

Um outro aspecto a considerar é a relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado. Tendo em conta esta questão, é fundamental que se aja de modo a que as barreiras que separam entrevistador e entrevistado sejam removidas, mesmo que se

---

<sup>180</sup> A este respeito os autores (Fontana & Frey, 2005) referem os trabalhos de Paul Atkinson e David Silverman (1997), de Rosanna Hertz (1977) e de James Holstein e Jaber Gubrium (1995).

tratem de barreiras meramente percebidas. Neste processo, é fundamental que o entrevistador seja, simultaneamente, contido e reflexivo para que não se afaste do posicionamento ético que exige o respeito pelas características dos participantes no estudo e também pela aceitação das diferenças culturais que, eventualmente, os separam.

Na entrevista tradicional verifica-se uma relação hierárquica em que o entrevistado ocupa um lugar de subordinação. Por seu lado, o entrevistador deverá assumir uma postura cortês, amigável e afável, de forma a conquistar a confiança do entrevistado. Contudo, nesta relação não se verifica reciprocidade na partilha dos sentimentos e posições face ao assunto em estudo, com o argumento de que o entrevistador não deve assumir os seus pontos de vista para não influenciar o entrevistado. Esta relação unívoca levanta um dilema ético relevante, uma vez que, de acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), estamos perante uma aproximação ao entrevistado que não deixa de ser, de alguma forma, oportunista.

Na consolidação da relação de empatia necessária Andrea Fontana e James Frey (2005) referem as questões de género, também referidas por Irving Seidman (2006), chamando a atenção para o facto de o sexo do entrevistador e do entrevistado configurarem um aspecto a ter em conta, uma vez que a entrevista ocorre dentro dos limites de um sistema social paternalista em que a identidade masculina difere da identidade feminina. E esta característica do sistema social muito facilmente se transfere para a situação de entrevista. Ann Oakley (1981, citada por Fontana e Frey, 2005) sublinha que a entrevista tradicional representa um paradigma masculino, emerso numa cultura masculina, que enfatiza traços masculinos excluindo traços, culturalmente definidos como femininos, como a sensibilidade e a valorização da emoção<sup>181</sup>.

Por outro lado, na perspectiva feminista verifica-se uma crescente relutância em considerar as mulheres como *objectos* de estudo, sem que sejam tidas em conta as suas características individuais, que são definidoras da sua unicidade. Apesar desta relutância derivar de uma questão ética fundamental, dela deriva também uma questão metodológica importante. Perceber que a entrevista acaba por constituir um espaço de intrusão na intimidade da pessoa sem qualquer reciprocidade e, portanto, um encontro que não é simétrico, impõem uma mudança na forma como a relação entre o/a

---

<sup>181</sup> Consideramos relevante sublinhar que o género, a sexualidade e a raça não podem ser considerados isoladamente. Raça, classe, hierarquia social, estatuto e a idade são parte integrante dos complexos elementos que influenciam a situação de entrevista (Seidman, 1991, citado por Fontana e Frey, 2005).

entrevistador/a e o entrevistado/a se negocia e assume. Neste sentido, a relação deve ser de proximidade, os/as investigadores/as devem, como já foi referido anteriormente, minimizar as diferenças de estatuto, o que se concretiza na possibilidade de também eles responderem a questões e expressarem os seus sentimentos, comportamento que aproxima o seu estatuto do estatuto dos/as participantes no estudo.

A aproximação dos papéis de entrevistador e entrevistado levanta, em termos metodológicos, novos desafios. Os respondentes passam a ter um estatuto de participantes e, com este novo posicionamento, ganham poder no controlo e organização sequencial da própria entrevista. Esta nova perspectiva exige ao/a entrevistador/a uma postura reflexiva que lhe permita compreender as diferenças ideológicas, culturais e políticas que o aproximam, ou afastam, do/a entrevistado/a. Assim, a cuidada reflexão é um instrumento fundamental para que se cumpra o compromisso (ético e também metodológico) de manter a integridade do fenómeno estudado e de preservar o ponto de vista do/a respondente/participante, expresso na linguagem utilizada no seu quotidiano, o que segundo Andrea Fontana e James Frey (2005), aproxima esta perspectiva da sociologia fenomenológica e existencialista e da etnografia pós-moderna.

A preocupação com a qualidade dos processos associados à entrevista está na origem de muitas recomendações sobre a preparação e condução deste processo (e.g., Seidman, 2006; Amado, 2009). Assim, e numa perspectiva mais tradicional, o entrevistador deveria adoptar uma postura amigável e seguir o seu guião de tópicos previamente estabelecido. Começando por *quebrar o gelo* com a formulação de questões de carácter genérico, deverá avançar, gradualmente, para questões mais específicas. Ao longo da entrevista deveriam utilizar-se questões de verificação subtis, que permitissem averiguar a congruência da informação recolhida. Como já havíamos referido, o/a investigador/a deveria evitar envolver-se na conversa, limitando as oportunidades de ser confrontado com questões ou de emitir opiniões pessoais sobre os assuntos em estudo. Ora, de acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), esta postura foi questionada pelas perspectivas que interpretavam a entrevista como uma situação gendrificada, que defendem a aproximação da entrevista a uma conversa em que entrevistador/a e entrevistado/a devem ocupar lugares simétricos na relação estabelecida.

Um outro aspecto para que os autores referidos (Fontana e Frey, 2005) chamam a atenção é a questão da linguagem utilizada na entrevista, que deve ser negociada e partilhada, uma vez que se torna imperioso criar um *significado partilhado* para que entrevistador/a e entrevistado/a minimizem eventuais problemas de comunicação resultantes de interpretações diferentes dos termos utilizados, quer na colocação das questões, quer nas respostas.

Andrea Fontana e James Frey (2005) sublinham, também, a importância da comunicação não-verbal, designadamente, a proxémica, a cinésica e a paralinguagem. Assim, numa situação de entrevista é necessário ter em conta aspectos como a utilização do espaço interpessoal, as posturas corporais, os gestos, os movimentos do corpo e o contacto visual, os tempos da comunicação como os silêncios e hesitações, as variações no tom e volume da voz, o riso, o choro. Todos estes elementos da comunicação não-verbal podem revelar-se importantes para o/a investigador/a compreender melhor a mensagem. E, deste modo, torna-se fundamental que se proceda ao registo cuidadoso da sua presença no discurso, uma vez que podem reforçar ou minimizar um aspecto comunicacional relevante.

Relativamente às questões associadas à condução da entrevista Irving Seidman (2006) enumera alguns aspectos que devem ser considerados para que a situação de entrevista seja profícua. Assim, salienta a importância da escuta, referindo que a escuta é a capacidade mais importante na condução da entrevista.

A escuta deve, segundo este autor (Seidman, 2006), ser uma escuta activa e deve situar-se pelo menos a três níveis. Assim, e de acordo com Irving Seidman (2006), (1) tem de se ouvir o que o participante diz e, neste sentido, a concentração é fundamental pois é a única forma que o investigador tem de ter a certeza que compreende o que é dito e de avaliar se o que é dito é tão detalhado e completo como esperado. A concentração é também necessária ao processo de interiorização do que o participante vai dizendo, para que a partir daí a entrevista possa fluir. (2) O/a entrevistador/a deve ter em atenção a voz interior<sup>182</sup> do/a participante, identificando traços linguísticos e paralinguísticos indicativos de uma voz mais exterior. Quando esta voz exterior é percebida pelo/a entrevistador/a, este/a deve solicitar ao/a respondente uma especificação ou um exemplo do que está a ser referido, para que deste modo seja

---

<sup>182</sup> O autor (Seidman, 2005) cita George Steiner (1978) que refere a existência de uma voz interior, por oposição a uma voz exterior ou pública. A voz exterior ou pública reflecte um discurso que o emissor sabe que está a ser ouvido por um público alargado. Este discurso não é necessariamente enganoso, mas é mais ou menos cauteloso e pode ser, de alguma forma, superficial.

possível um aprofundamento das respostas dadas e a manifestação mais clara das características, opiniões ou sentimentos do/a participante. (3) O/a entrevistador/a deve, ao mesmo tempo que ouve atentamente o/a participante, ter consciência do tempo, do que foi dito e ainda do que falta dizer. Este terceiro nível de escuta deve considerar indicadores não-verbais de ritmo ou cansaço do/a entrevistado/a, de modo a que a condução da entrevista permita a recolha da informação considerada como imprescindível para o estudo em causa.

Associada à recomendação de se proceder a uma efectiva escuta activa, Irving Seidman (2005) acrescenta a necessidade do/a entrevistador/a acompanhar o que o/a participante vai dizendo. Deste modo, apesar de haver um guião de entrevista, é desejável que as perguntas surjam na sequência daquilo que o/a respondente diz. Assim, o discurso do/a entrevistado/a conduz, quase naturalmente, a um pedido de esclarecimento ou de exemplos de situações referidas. O guião da entrevista deve ser utilizado com prudência e de forma flexível porque, desta forma, a situação de entrevista assemelha-se mais a uma conversa do que a uma lista de questões. Ainda a respeito de acompanhar o que o/a participante vai dizendo, é importante não interromper o que o respondente está a dizer, mesmo que se pretenda um esclarecimento ou uma clarificação de algo que parece relevante. Nestas situações deve fazer-se uma nota e fazer o pedido de esclarecimento quando o/a participante acabar de falar.

Um outro aspecto recomendado é a clarificação do que não é compreendido. Por vezes pode verificar-se a incompreensão de um aspecto ou de um contexto e, neste caso, é necessário clarificar a situação, para que, posteriormente, a narrativa construída não tenha hiatos ou aspectos a que o investigador não consiga atribuir significado.

É também importante, de acordo com Irving Seidman (2005), que o/a entrevistador/a peça ao/à participante que desenvolva uma resposta ou parte dela, porque pode acontecer que alguns aspectos sejam referidos de forma superficial e, nestas situações, cabe ao/à entrevistador/a pedir que o/a participante os desenvolva sempre que considere que podem ser relevantes para a investigação.

Irving Seidman (2005) refere ainda a eventual necessidade de explorar um assunto com o/a participante. Quando este procedimento é necessário deve ser levado a cabo sempre numa postura de partilha e não com uma atitude inquisitiva que pode levar o/a respondente a sentir-se numa posição de subordinação ou a sentir invadida a sua experiência pessoal.



Associado à importância da escuta, o autor (Seidman, 2005) refere que se deve “ouvir mais, falar menos e colocar verdadeiras questões” (p. 69). Com esta afirmação salienta-se a importância de utilizar a entrevista para se ficar a saber o que ainda não se sabe, e não para colocar questões a que o investigador julga saber a resposta. Associado a este conselho acrescenta-se a necessidade de não colocar questões tendenciosas ou que influenciem, de alguma forma, as respostas. Ainda sobre a construção das questões, Irving Seidman (2005) salienta a importância da utilização de questões abertas que permitam estabelecer um território a explorar, mas que permitem aos participantes responder de uma forma mais livre. Pode também ser interessante pedir ao participante que conte uma episódio concreto que ilustre o que está a dizer, para que seja mais fácil explicar um acontecimento, uma opinião ou um sentimento.

Como temos vindo a referir, a utilização da entrevista pressupõe uma atitude e uma prática reflexivas. Como já vimos é, cada vez mais questionada a ideia de que os dados falam por si. Considerar que os dados falam por si, de uma forma linear, pressupõe que o/a entrevistador/a mantém a sua neutralidade e não considera a possibilidade dos dados serem, de algum modo, contraditórios. Assim, a única preocupação na entrevista mais tradicional é a adequada classificação, análise e descrição do resultado da entrevista. Mas, de acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), estas preocupações já não são suficientes, nem adequadas à concepção actual de entrevista. Os/as investigadores/as, agora, aproximam-se mais de uma postura reflexiva e problematizadora que, por vezes, revela a natureza contraditória dos dados e que defende que é necessário reportar estes paradoxos encontrados sob risco de que a sua omissão acabe por reflectir a influência do investigador enquanto autor. Ao descrever estas contradições, num estilo quase de confissão, o investigador dá conta das suas inquietações e sentimentos face aos dados e situações descritas. De acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), este procedimento transporta em si a possibilidade do leitor tomar consciência da complexidade envolvida na actividade de entrevistar pessoas no seu contexto de vida. Seguindo esta lógica de envolvimento, os autores (Fontana e Frey, 2005) sublinham que o investigador pós-moderno enfatiza o seu papel de trabalhador de campo e minimiza o seu papel de autor.

Neste sentido, o resultado da entrevista pode ser visto como um resultado contextualizado, que emerge da construção mútua de uma narrativa em que o entrevistador/a e o/a entrevistado/a participam. Neste processo, investigador/a e

participante participam numa complexa rede de negociações, cedências e outros elementos interactivos que acabam por estar presentes no resultado da investigação.

De acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), um outro aspecto fundamental que exige uma atitude reflexiva está ligado ao objectivo de conhecer o outro. Esta tarefa implica, sempre, uma reflexão acerca de si mesmo. Assim, os autores (Fontana e Frey, 2005) referem que, se esta flexibilidade estiver presente no acto da escrita, o leitor aprende acerca de duas pessoas e duas culturas.

Actualmente, as tendências da utilização da entrevista abandonam os modelos mais estruturados uma vez que são incompatíveis com a concepção de entrevista como situação de interacção que, naturalmente, resulta num texto negociado. A visibilidade do/a investigador/a na entrevista é outro aspecto que tem vindo a ser considerado, pois abandonou-se a ideia de que o/a entrevistador/a deveria permanecer neutro e invisível, e aceita-se agora que o entrevistador faz parte do processo e, consequentemente, faz parte da teia de relações que se estabelecem. Assim, a entrevista é vista como resultado dessa interacção, como um procedimento negociado que é influenciado pelo contexto e a situação. Desta forma, verifica-se, cada vez mais, a consciência de que a situação contextual em que se realiza a entrevista tem que ser tomada em consideração.

Gostaríamos ainda de sublinhar que a entrevista, de acordo com José Vilelas (2009), tem como principal vantagem o facto dos dados obtidos serem proporcionados directamente pelos actores sociais. Ou seja, no nosso estudo particular, a situação de interacção com as participantes permite a expressão das suas opiniões, desejos, atitudes e expectativas, aspectos estes que, pela sua natureza intrínseca às vivências humanas, seriam de difícil apreensão através de outra técnica de recolha de dados.

Desta forma, no presente trabalho de investigação, a recolha dos dados, através de entrevistas em profundidade teve como objectivo identificar a percepção das participantes acerca das possíveis influências da educação formal, informal e não formal na construção da(s) sua(s) identidade(s) de género e perceber como as transições de vida, como por exemplo a entrada no mercado de trabalho (e as próprias situações de

trabalho), o casamento, a maternidade, a viuvez ou divórcio, entre outras relevantes<sup>183</sup>, afectaram a (re)construção identitária.

Outra das razões para a selecção da entrevista como técnica de recolha de dados foi a possibilidade de obter informações mais ricas e reflexão relativas ao percurso de vida e aos seus significados por parte das participantes, uma vez que, “o pressuposto epistemológico deste tipo de pesquisa é o de que o informador é um actor racional capaz de dar sentido às suas acções e que o objecto da entrevista é apreender o sentido subjacente à vida social” (Guerra, 2010, p. 51). Procurou-se, desta forma, valorizar os discursos das mulheres, tentando compreender a forma como cada uma constrói ou reconstrói as suas visões sobre a feminilidade e que sentido lhes dá.

### **3. 1. Reflexões e considerações éticas associadas à entrevista**

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados centrada na pessoa/participante e na sua experiência de vida, impõe a consideração de questões éticas relevantes. A primeira das quais é a garantia de que a participação no estudo não deve implicar qualquer dano para o ou a participante.

Tradicionalmente, as preocupações éticas centrais limitavam-se à garantia da obtenção do consentimento informado, ao rigor na observância da privacidade e à protecção em relação aos danos eventuais causados pela aceitação de participar no estudo.

Estas questões continuam a ser aspectos fundamentais em qualquer pesquisa que envolva seres humanos, no entanto, de acordo com Andrea Fontana e James Frey (2005), têm de ser consideradas outras questões éticas. A este respeito referem a necessidade de reflectir acerca do nível de envolvimento do/a investigador/a com os grupos ou indivíduos estudados. Um outro aspecto a considerar está ligado a forma como se faz o registo da entrevista, e neste sentido, quando se utilizam recursos que permitam a gravação (vídeo ou áudio) da entrevista, o/a participante deve ser sempre informado/a e deve autorizar a gravação dos dados.

---

<sup>183</sup> O recurso à entrevista permitiu que a definição do critério de relevância dos marcos constitutivos de identidade, resultassem tanto da visão teórica subjacente à construção do guião de entrevista, como do discurso das participantes, na medida em que, com este procedimento metodológico, é deixada em aberto a possibilidade de se encontrarem, nos discursos pessoais, aspectos relevantes susceptíveis de aparecer na narrativa pessoal e que não tivessem sido previstos anteriormente.

No que concerne à investigação feminista, as questões éticas têm sido colocadas em dois polos distintos. Rosalind Edwards e Melanie Mauthner (2002, citadas por Fontana e Frey, 2005) delinearam as correntes éticas actuais, em dois polos: os modelos éticos que assentam nos princípios universais de honestidade, justiça e respeito; e os modelos que se baseiam na bondade do resultado da investigação. Em contraste, apresentam também um modelo baseado na *posição ética situacional ou contextual* (Edwards e Mautner, 2002, citadas por Fontana e Frey, 2005) que, de acordo com as autoras, é o modelo em que se situa a maioria das investigações feministas, que se focam no cuidado e na responsabilidade, ou seja, se baseiam nos *feminist-informed social values*.

Estes valores são defendidos por Norman Denzin (1997, citado por Fontana e Frey, 2005), que sugere que devem ser aplicados a toda a investigação em ciências sociais. Contudo, a posição deste último autor diverge da posição das duas autoras anteriormente citadas, uma vez que o primeiro defende que a relação entre investigador/a e respondentes deve ser simétrica, enquanto as segundas preferem a utilização do conceito de *reciprocidade assimétrica*, uma vez que consideram ser impossível e até indesejável a construção de uma relação verdadeiramente simétrica. Rosalind Edwards e Melanie Mauthner (2002, citadas por Fontana e Frey, 2005) defendem que, em termos éticos, é mais vantajoso estar atento à assimetria do que negá-la e com isso acabar por não a ter em consideração.

Um aspecto que nos parece ser incontornável, apesar de todas as divergências que se possam encontrar no que se refere aos posicionamentos éticos, é que o bom senso e a responsabilidade, por parte da pessoa do investigador, têm de estar sempre presentes, qualquer que seja a abordagem seleccionada. A investigação com seres humanos exige a ponderação e a consideração de questões éticas que têm, em primeiro lugar, que respeitar a individualidade e a vontade dos participantes.

#### **4. O tratamento da informação recolhida: a opção pela análise de conteúdo**

Na sequência das opções metodológicas descritas anteriormente e tendo em consideração a natureza semântica dos dados recolhidos através da entrevista, a técnica de tratamento de dados seleccionada foi a Análise de Conteúdo. De acordo com Maria

Olívia Dias (2009), esta técnica “visa obter através de procedimentos sistemáticos e objectivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (p. 189). Também Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992) sublinham que a análise de conteúdo incide sobre mensagens e, como tal, permite a análise da escolha dos termos utilizados, a sua frequência e o modo de disposição no discurso. Deste modo, a construção e o desenvolvimento do discurso podem constituir, de acordo com os autores referidos (Quivy e Van Campenhoudt, 1992), a matéria-prima a partir da qual se procura construir conhecimento sobre o actor do discurso ou sobre as condições sociais em que o discurso é produzido.

Jorge Vala (1986), ao dissecar os objectivos da análise de conteúdo, refere que na década de 50, do século XX, a análise de conteúdo era definida como uma técnica de tratamento de informação objectiva, sistemática e quantitativa (Berelson, 1952; Cartwright, 1953; citados por Vala, 1986), e que, posteriormente, Klaus Krippendorff (1980 citado por Vala, 1986) acrescentou a possibilidade de, com recurso a esta técnica, fazer inferências válidas e replicáveis a partir dos dados recolhidos para o seu contexto. Neste sentido, este desenvolvimento nos objectivos da análise de conteúdo libertou-a, de alguma forma, da quantificação, permitindo outras direcções não menos rigorosas e precisas, mas agora de cariz qualitativo.

Um outro aspecto que Jorge Vala (1986) salienta é a distinção entre a análise do conteúdo manifesto do discurso e a análise de conteúdo que permite e procura a possibilidade de inferência. Estas duas posições teóricas distinguem-se por se fundamentarem em pressupostos metodológicos diferentes. Neste sentido, para Bernard Berelson (1952, citado por Vala, 1986), a análise de conteúdo teria que se restringir à descrição e classificação da informação, impossibilitando o investigador de construir inferências “ingénuas e selvagens” (Vala, 1986, p. 103). No entanto, Jorge Vala (1986) refere que análise de conteúdo têm demonstrado um valor que se estende para além da pura descrição e classificação da informação, acrescentando ainda que a inferência permite a passagem de um nível descritivo para um nível interpretativo da informação recolhida.

Neste processo inferencial é relevante sublinhar que não é apenas a informação que deve ser tida em conta, pois a análise de conteúdo permite, também, fazer a

inferência sobre a fonte, a situação em que foi produzido o material objecto de análise e, ocasionalmente, até sobre o receptor ou destinatário da mensagem.

Seguindo esta perspectiva, o objectivo da análise de conteúdo extrapola a descrição e a classificação e visa, sobretudo, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.104).

Este processo de construção da inferência pressupõe que o material sujeito a análise de conteúdo seja visto como o resultado de um processo complexo, em que cabe ao/à analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre as próprias condições de produção da informação. Deste modo, a análise de conteúdo presume a desconstrução de um discurso e a produção de um novo discurso. Esta tarefa terá de ser levada a cabo através de um processo de localização-atribuição de traços de significação que resultam, necessariamente, de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso, a análise e as condições de produção dessa análise.

De acordo com Laurence Bardin (2004<sup>184</sup>), a análise de conteúdo designa um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a *discursos*<sup>185</sup> e, neste sentido, a autora propõe a distinção entre análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações (em que distingue a análise da co-ocorrência e análise estrutural) e análise automática do discurso. Por seu lado, a classificação proposta por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992) apresenta algumas diferenças, conforme se ilustra no *Quadro 23*.

**Quadro 23: Classificações dos tipos de Análise de Conteúdo**

Classificação de Laurence Bardin (2004)		Classificação de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992)	
Análise Categorical		Análise Categorical	Análises Temáticas
Análise de Avaliação		Análise de Avaliação	
Análise da Expressão		Análise da Expressão	Análises Formais
Análise da Enunciação		Análise da Enunciação	
Análises das Relações	Análise de Co-ocorrência	Análise de Co-ocorrência	Análises Estruturais
	Análise Estrutural	Análise Estrutural propriamente dita	
Análise Automática do Discurso			

<sup>184</sup> A obra consultada e referida ao longo deste trabalho é a 3ª edição portuguesa das Edições 70, de 2004. No entanto a primeira edição da obra é datada de 1977, da *Presses Universitaires de France*, com o título original *L'Analyse de Contenu*.

<sup>185</sup> Entre aspas no original.

Assim, e de uma forma muito sintética, a análise categorial pressupõe a divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos e tem como objectivo calcular e comparar as frequências de certas características do discurso previamente organizadas.

A análise de avaliação incide sobre juízos formulados no discurso, sendo igualmente feito o cálculo das frequências para os diferentes juízos ou avaliações encontrados. Neste processo é também pertinente a observação da direcção da avaliação verificada, isto é, se estamos na presença de uma avaliação positiva ou se pelo contrário se trata de uma avaliação negativa e qual a sua intensidade. Na perspectiva apresentada por Laurence Bardin (2004), a análise de avaliação tem por finalidade medir *atitudes*<sup>186</sup> do locutor quanto aos objectos de que fala. Estas atitudes manifestam-se, no discurso, através de opiniões que revelam juízos de valor. Mesmo que a atitude possa ser, muitas vezes, inconsciente, acaba por produzir “um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação” (Bardin, 2004, p. 149). Deste modo, o objectivo central da análise avaliativa é encontrar as bases das atitudes e o seu respectivo nível de convicção (ou intensidade), nas manifestações verbais dos participantes no estudo.

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992) agrupam estes dois tipos de análise de conteúdo na categoria das Análises Temáticas, uma vez que procuram revelar as representações sociais ou juízos dos locutores<sup>187</sup> partindo do exame exaustivo de certos elementos constitutivos do discurso.

Na análise da expressão, os indicadores utilizados são de ordem formal e não de ordem semântica. Mas, apesar do foco de análise se centrar na observação dos significantes e não no conteúdo pleno dos significados, estamos perante uma técnica de análise de conteúdo, uma vez que se considera que os aspectos formais são uma maneira indirecta de atingir um outro nível de análise mais profundo, com base na inferência formal. Esta inferência formal sustenta-se no pressuposto da existência de uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor ou do seu meio. Assim, a análise da expressão incide sobre a forma da comunicação e a análise das suas características como, por exemplo, o vocabulário utilizado, o tamanho das frases, a

---

<sup>186</sup> Em itálico no original.

<sup>187</sup> Os autores utilizam a expressão *locutores* no sentido que lhe é atribuído pela linguística, e que designa aquele que produz enunciados por oposição a quem os recebe. Assim, consideramos que, de acordo com esta perspectiva, o estatuto de locutor é inerente ao estatuto de participante no estudo.

ordem das palavras e até elementos como as hesitações, permitem ao/à investigador/a retirar informações sobre o estado de espírito do/a participante e as suas tendências ideológicas.

Quanto à análise da enunciação, o foco central de estudo é o discurso enquanto processo dinâmico e a comunicação é entendida de forma processual e não como um mero dado. Considera-se, portanto, que a dinâmica subjacente ao desenvolvimento geral do discurso, as sequências, as repetições, as quebras de ritmo, entre outros, são elementos reveladores. Uma vez que o discurso não é um produto acabado é, antes de mais, um momento num processo de elaboração e, por isso mesmo, susceptível de incorporar incoerências, hesitações, imperfeições na construção frásica o que se torna particularmente visível no caso das entrevistas em que a elaboração do pensamento e o acto da fala são, tantas vezes, simultâneos e em que a produção do discurso é, concomitantemente, espontânea e constrangida pela própria situação de interacção.

De acordo com Laurence Bardin (2004), este tipo de análise de conteúdo adequa-se aos dados provenientes de entrevistas não directivas, uma vez que, neste tipo de discurso, a forma da mensagem pode ser uma fonte de informação de indubitável riqueza.

Como tivemos oportunidade de sistematizar no *Quadro 23*, Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992) englobam a análise da expressão e a análise da enunciação na categoria das análises formais, uma vez que incidem, globalmente, sobre as formas e o encadeamento do discurso.

A análise de co-ocorrência procura examinar as associações de temas nas sequências da comunicação, na medida em que se parte do pressuposto que as co-ocorrências entre temas possibilitam a compreensão das estruturas mentais e ideológicas do/a participante ou podem, ainda, revelar algumas informações acerca das suas preocupações latentes. Assim, o objectivo deste tipo de análise é assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto.

A análise estrutural (Bardin, 2004), ou análise estrutural propriamente dita (Quivy e Van Campenhoudt, 1992), incide sobre os princípios que organizam os elementos do discurso, os sistemas de relações, os esquemas directores e as regras de encadeamento. Layrence Bardin (2004) agrupa estas duas formas de análise de conteúdo na categoria das Análises das Relações, enquanto que, de acordo com a classificação de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992), estes dois tipos de análise de



conteúdo estão agrupados na categoria de análises estruturais uma vez que ambas colocam a tónica na análise sobre a maneira como os elementos da mensagem se encontram dispostos.

Laurence Bardin (2004) propõe ainda a análise automática do discurso enquanto técnica de análise de conteúdo. A autora situa esta técnica na análise sociológica do discurso e define como objectivo central a tentativa de estabelecer relações entre a mensagem e a situação em que o sujeito se encontra, centrando-se, por conseguinte, nos processos de produção discursiva.

Neste trabalho, optámos pela análise de conteúdo de cariz qualitativo, uma vez que “é consensual a aceitação de que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os participantes da investigação lhe confiam” (Amado, 2000, p. 61).

De acordo com os objectivos expressos e a natureza dos dados recolhidos, consideramos necessário proceder a uma análise da enunciação em que “a entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular” e, complementarmente, a uma análise temática que permitirá a comparação entre as diferentes entrevistas (Bardin, 2004, p. 168).

Esta opção metodológica está também, e naturalmente, relacionada com os objectivos propostos para este trabalho. Pretende-se dar expressão aos discursos das participantes acerca do processo de (re)construção identitária que cada uma delas empreendeu ao longo das suas vidas. E, neste sentido, o grau de profundidade e de complexidade dos dados conseguidos, através da entrevista semiestruturada, exigem uma técnica de análise que mantenha a sua integridade e que permita a análise das ideologias, dos valores, das representações e aspirações das participantes presentes nos seus discursos sobre o processo de (re)construção da identidade de género de cada uma delas. A análise de conteúdo permite também, e de acordo com Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1992), a reconstituição de realidades passadas não materiais como, por exemplo mentalidades, sensibilidades, modos de ser e de agir, que se constituem como fundamentais na compreensão dos percursos femininos e na forma como são interpretadas as oportunidades e as escolhas com que as participantes se depararam ao longo das suas vidas.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo procurámos fundamentar as decisões metodológicas que dão corpo à nossa investigação. E desta forma, identificámos e justificámos as estratégias investigativas utilizadas no nosso estudo. Uma das preocupações subjacentes à reflexão empreendida foi dar visibilidade à complexidade envolvida nas metodologias de cariz qualitativo, e simultaneamente, demonstrar a adequação das metodologias de investigação aos pressupostos teóricos da investigação das questões associadas ao género.

Um aspecto que gostaríamos de salientar é a constante referência teórica aos estudos feministas na literatura consultada relativa às questões metodológicas que apontam inequivocamente (ainda que não exclusivamente) para abordagens de cariz qualitativo. Esta associação está relacionada com o desenvolvimento teórico dos estudos de género que indicam a cada vez maior relevância dada às idiossincrasias individuais e contextuais no aprofundamento destas questões. Assim, a desconstrução da categoria das mulheres enquanto categoria única e a consideração de que o estudo das questões associadas ao género requer uma abordagem que considere outros vectores de análise de poder e outros eixos de referência identitária como, por exemplo a classe social, a etnia, a religião e os contextos histórico-culturais em que as pessoas e as relações entre elas se manifestam e desenvolvem.

Perceber o género como relacionado com tal constelação de factores que se influenciam reciprocamente e que, deste modo, configuram cenários sociais marcados pela complexidade e, especialmente, pela especificidade, exige que as abordagens metodológicas tenham em conta esta especificidade. E, é nesta medida, que as metodologias qualitativas têm sido cada vez mais utilizadas na abordagem destas questões, já que valorizam os contextos em que os fenómenos observados ocorrem e as especificidades que lhe são inerentes.

Um outro aspecto que tem contribuído para a crescente utilização das metodologias qualitativas nos estudos de género está relacionado com a valorização da perspectiva que os participantes têm acerca da forma como o género marca as suas vidas e como estas processos são interpretados pelos participantes o que seria difícil de alcançar através das estratégias de recolha de dados quantitativas que recorrem

normalmente a processos de standardização que eliminam (ou limitam) a visibilidade das particularidades que caracterizam cada um dos indivíduos. Desta forma torna-se evidente a associação entre as abordagens teóricas do género e as opções metodológicas de inspiração qualitativa. Este aspecto é, no nosso entender, revelador do contributo dos estudos feministas para o desenvolvimento de algumas metodologias não quantitativas.

Neste processo de tomada de decisão, as hesitações foram muitas e as preocupações constantes, as dificuldades sentidas resultaram, em grande medida, da formação da investigadora, nomeadamente, na tradição da investigação quantitativa. Se, por um lado, este facto permitiu compreender, desde muito cedo a insuficiência e inadequação deste paradigma de investigação em relação aos objectivos propostos para este trabalho, por outro lado, conduziu todo o processo de decisão metodológico pelos caminhos da insegurança e da dúvida. Estamos conscientes do valor hermenêutico da dúvida e das exigências de reflexibilidade que julgamos presentes e visíveis ao longo do processo de investigação a que se procurou dar forma. E, neste sentido, consideramos que esta circunstância foi, em si mesma, muito profícua no sentido da aprendizagem que desencadeou que terá implicações não só no posicionamento metodológico que agora se assume, mas também numa postura crítica e reflexiva em relação ao próprio conhecimento e às condições e constrangimentos em que é produzido.



## ***Capítulo II***

### ***Metodologia***



## Capítulo II Metodologia

### INTRODUÇÃO

No presente capítulo – Metodologia – descrevemos os procedimentos levados a cabo para a realização da nossa investigação. Pretendemos, aqui, dar conta das decisões metodológicas e da sua justificação, mas também clarificar todas as opções que a implantação do desenho de investigação revelou.

No sentido de dar cumprimento aos objectivos metodológicos por nós descritos no capítulo anterior - *Capítulo I Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação* – foram tomadas algumas decisões que procuramos agora descrever, este processo não esteve isento de inseguranças e dúvidas e temos consciência que das decisões tomadas resultam algumas das fragilidades do nosso trabalho. Neste enquadramento, é nossa intenção descrever todo este processo com o intuito de clarificar as nossas opções e sobretudo possibilitar uma leitura crítica e informada desta nossa pesquisa.

Assim, na primeira secção - *Participantes: casos a estudar* – procuramos clarificar os critérios definidos para a selecção das nossas participantes, descrevemos o percurso de contacto com as famílias, as dificuldades sentidas, a justificação das decisões tomadas e caracterização dos casos. Na caracterização das famílias que participaram no estudo, iniciamos com alguns aspectos sociodemográficos relativos a cada uma das participantes e apresentamos também um texto descritivo que procura fazer uma caracterização global da família, na tentativa de contextualizar cada uma delas. Para a elaboração destas descrições recorreu-se a informações dadas pelas participantes no decorrer das entrevistas.

Na segunda secção deste capítulo é descrito o instrumento de recolha de dados, que consiste numa entrevista semiestruturada, com um guião composto por perguntas mais direccionadas e outras de recurso (ver *Anexo 1: Guião da Entrevista*). Assim,

damos conta do processo de elaboração do guião da entrevista, da forma como se desenrolou a situação de entrevista, das preocupações e das decisões por nós tomadas relativas à gestão das questões éticas que esta estratégia de recolha de dados impõe e clarificamos também as decisões relativas ao complexo processo de transcrição das entrevistas.

## **1. Participantes: casos a estudar**

Como já tivemos oportunidade de referir na segunda secção do capítulo anterior, optámos pela realização de um estudo de casos múltiplos. Neste sentido, a primeira decisão associada aos estudos de caso é a selecção dos casos a estudar. Assim, foram considerados três aspectos orientadores para esta decisão: os objectivos do estudo, a revisão da literatura e a convicção da presença, na sociedade portuguesa, de uma transformação rápida das questões associadas ao género e aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres, ainda que estas transformações não se tenham estendido a todos os domínios da vida e tenham sido vivenciadas da mesma forma por todas as mulheres.

É evidente que a definição dos objectivos do estudo não foi independente da revisão da literatura necessária para desenhar o próprio projecto de investigação e, desta forma, as questões levantadas previamente, não estão isentas de revelarem um posicionamento teórico que acompanha todo o trabalho.

A bibliografia consultada aponta a classe social como referência identitária em interacção directa (e, por vezes, conflitual) com a(s) identidade(s) de género, nomeadamente na discussão das questões do poder simbólico associado ao género. É neste sentido que Maria José Magalhães afirma que “as relações de poder estão também atravessadas no grupo das mulheres e a classe social é uma de entre elas” (2007, p. 235) Por esta razão, considerámos importante analisar casos em que a diferença de classe estivesse presente, com o objectivo de identificar e compreender de que forma o contexto social, económico e cultural pode marcar os discursos sobre a construção da identidade de género. Por este motivo, escolhemos para o nosso estudo famílias de diferentes contextos sociais.



Como referimos anteriormente, outro aspecto que nos pareceu relevante em termos da construção da(s) identidade(s) de género é a pertença a uma determinada geração, uma vez que se assistiu, em Portugal, a uma rápida mudança (em poucas décadas) nos papéis sociais atribuídos às mulheres, assim como nos seus direitos, liberdades e garantias enquanto cidadãs.

Neste sentido, a escolha das famílias a participar no estudo teve como principal preocupação o preenchimento dos requisitos necessários para que se conseguisse um plano de investigação que permitisse dois eixos fundamentais de análise: (a) a classe social de pertença e (b) a existência, em cada família, de três gerações<sup>188</sup> de mulheres (parentes em linha directa - filha, mãe e avó) disponíveis para serem por nós directamente entrevistadas.

### 1.1. A classe social

Sempre nos pareceu evidente a importância que a classe social pode assumir na diferenciação das experiências de vida das mulheres e até na forma como interpretam a feminilidade. No entanto, a classificação quanto à classe social de elementos de três gerações de mulheres, na mesma família, afigurou-se-nos como um desafio. De facto, a possibilidade de mobilidade social intergeracional teve de ser considerada. A crescente democratização do ensino a que assistimos no nosso país, nos últimos anos do século XX, permitiu um acesso mais generalizado ao Ensino Superior e, consequentemente, possibilitou o acesso a profissões de maior prestígio social e melhor remuneradas inclusive aos/às filhos/as das famílias de classes sociais menos favorecidas.

A literatura consultada mostra-nos que a classe social está ligada à actividade socioprofissional, à situação na profissão e também ao nível de escolaridade (Giddens, 2009). Relativamente ao critério da classe social, encontramos muitas dificuldades, uma vez que, normalmente, são utilizados indicadores económicos e sociais associados à profissão. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a classificação da classe social das mulheres participantes neste trabalho torna-se uma tarefa difícil, por duas ordens de razão:

---

<sup>188</sup> Nas três gerações de participantes (avós, mães e filhas), as da primeira geração, incluem a mulher mais velha em cada família – as avós; as participantes de segunda geração são as mães; e as de terceira geração são as mais jovens.

1. Em alguns casos, designadamente no que concerne às mulheres pertencentes à primeira geração de participantes no nosso estudo, a sua classe social nem sempre pode ser definida em função do seu estatuto profissional, uma vez que, algumas delas não exerciam qualquer actividade profissional remunerada, sem que isto traduzisse a sua pertença social a uma classe mais desfavorecida. Antes pelo contrário, estas mulheres afirmaram que nunca trabalharam fora de casa porque nunca precisaram.

Por seu turno, nas situações em que as mulheres mais velhas tiveram uma profissão remunerada, este facto é também justificado pelo estatuto profissional do cônjuge, já que indicam que trabalharam fora de casa por necessidade económica da família.

2. Um outro aspecto que torna difícil a classificação das mulheres que participam no nosso estudo, em relação à classe social, está relacionado com os seus níveis de escolaridade. De facto, a escolaridade é também um indicador a considerar na definição da classe social, contudo, uma das participantes no nosso estudo não tem escolaridade formal, apesar de ter tido acesso à educação escolar em casa, uma vez que, por ser menina, não ia à escola, nem fez qualquer exame que certificasse as suas aprendizagens. Com este exemplo, ilustramos a dificuldade inerente à aplicação cega dos critérios de definição de classe às mulheres, principalmente, às mais idosas.

No caso da escolaridade das gerações mais jovens, a questão coloca-se ao nível do crescente acesso à educação. O acesso à educação e, mais especificamente, ao Ensino Superior conduziu a uma situação de maior generalização do grau de licenciado/a. Neste contexto, o acesso ao grau de licenciado/a deixou, progressivamente, de ser um indicador seguro de distinção social, uma vez que, os/as filhos/as das famílias menos favorecidas economicamente passaram a ter a possibilidade de aceder a este nível de escolaridade.

Ainda associado à crescente democratização dos níveis mais elevados de escolaridade, encontra-se a expectativa do acesso ao mercado de trabalho, através de profissões com melhores remunerações e maior prestígio social. Mas, nos últimos anos, marcados pela crise económica, e pelo fenómeno da desvalorização dos diplomas, ter uma licenciatura não é sinónimo de acesso a uma profissão socioeconomicamente privilegiada, uma vez que os/as

licenciados/as nem sempre conseguem encontrar trabalho na sua área de formação. Além disso, por vezes, o acesso ao mercado de trabalho, designadamente no que concerne ao primeiro emprego, é feito através de numa categoria profissional que tradicionalmente não exigia um tão elevado nível de escolaridade. Se a estes fenómenos acumularmos a crescente precarização do trabalho e do emprego, facilmente, compreendemos que ter uma licenciatura não tem o mesmo significado, real ou simbólico, para as três gerações que participam no nosso estudo.

Face à antecipação das dificuldades inerentes à situação profissional e ao acesso à educação das mulheres mais velhas, consideramos a possibilidade de definir a classe social<sup>189</sup> através da classificação profissional do casal, conjugando a descrição da situação da mulher com a situação do seu cônjuge face a estes indicadores, seguindo a metodologia utilizada por Sofia Aboim, Vanessa Cunha e Pedro Vasconcelos (2005).

Estamos conscientes de que a categorização profissional não é um indicador seguro de classe social, no entanto, pareceu-nos um critério minimamente aceitável para distinguir as famílias que participam neste estudo, quer do ponto de vista económico, quer das possibilidades de acesso a bens e serviços.

Um outro aspecto que nos pareceu relevante considerar foi a razão apresentada pela mulher para trabalhar, ou para não trabalhar, e ainda o recurso a trabalho doméstico remunerado na família, ou seja, à contratação de pessoas externas para a gestão das lides domésticas.

Num primeiro momento consideramos, também, que as assimetrias sociais seriam mais visíveis se fosse apenas tida em conta a classe social do casal da primeira geração em cada uma das famílias. Esta decisão prende-se com a convicção de que as diferenças de classe diminuiriam ao longo do tempo, sendo muito menos visíveis nas gerações mais jovens. Assim, face ao exposto, apresentamos um quadro com a classificação das famílias quanto à classe social, tendo em conta os indicadores referentes à primeira geração (*Quadro 24*).

---

<sup>189</sup> Para o efeito foi utilizada a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, do Instituto Nacional de Estatística (2010) (*Anexo 2: Classificação Portuguesa de Profissões*).

**Quadro 24: Caracterização socioprofissional dos casais da primeira geração de participantes**

Família	Profissão da Mulher	CPP	Profissão do Cônjuge	CPP	Razão para a mulher trabalhar fora de casa ou para não trabalhar fora de casa	Recurso à contratação de trabalho doméstico remunerado
1	-	-	Engenheiro	1	Não precisava	- 2 empregadas internas quando os filhos eram pequenos - actualmente 1 empregada 5/dias por semana
2	-	-	Polícia	5	Não precisava Não precisava	-
3	1. Operária do sector têxtil	9	Operário	9	Eram necessários os dois salários	-

CPP<sup>190</sup>: Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, do Instituto Nacional de Estatística.

Apresentamos também um outro quadro referente aos níveis de escolaridade do casal da primeira geração (*Quadro 25*).

**Quadro 25: Nível de escolaridade dos casais da primeira geração de participantes**

Família	Mulher	Cônjuge	Razão para a mulher ir, ou não ir, à escola
1	Sem escolaridade formal	Licenciatura	- as meninas não iam à escola, aprendiam em casa. - as professoras iam a casa
2	3º ano	6º ano	- para aprender a ler e a escrever
3	3º ano	4º ano	- para aprender a ler e a escrever - para os pais receberem um <i>abono</i> da fábrica

De acordo com os dados apresentados, parecem-nos evidentes as diferenças em termos de classe social no que concerne às participantes pertencentes à primeira geração. E, como já tivemos oportunidade de referir, foi este o critério definido para a escolha das famílias a participar no nosso estudo relativamente à classe social.

No entanto, tendo consciência de que classificar as três gerações, em relação à classe social, tendo como referência apenas a situação da primeira geração, poderia fragilizar o nosso estudo, pareceu-nos relevante analisar a situação socioprofissional das mulheres das outras duas gerações. Para o efeito foram considerados os mesmos indicadores. Assim, apresentamos, no *Quadro 26*, os indicadores referentes à segunda geração.

<sup>190</sup> De acordo com esta classificação aos níveis referidos correspondem: (1) Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Directores e Gestores Executivos; (5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e (9) Trabalhadores não qualificados.

**Quadro 26: Caracterização socioprofissional dos casais da segunda geração de participantes**

Família	Profissão da Mulher	CPP	Profissão do Cônjuge	CPP	Razão para a mulher trabalhar fora de casa ou para não trabalhar fora de casa	Recurso à contratação de trabalho doméstico remunerado
1	Professora	2	Empresário	1	Por realização pessoal	- 1 empregada 5 dias /semana - 1 jardineiro 1 dia/semana
2	1.Sem profissão 2. Solicitadora estagiária	- 2	Bancário Gerente de Balcão	3	1. Não precisava, ficou em casa para educar os filhos. 2. Por realização pessoal	- Pontualmente
3	1.Operária do sector têxtil 2.Desempregada	9	Operário	9	1. Eram necessários os dois salários 2. Actualmente, não procura emprego activamente porque cuida da neta	-

CPP<sup>191</sup>: Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, do Instituto Nacional de Estatística.

Os dados apresentados no *Quadro 27* permitem-nos identificar, em todas as famílias, um aumento dos níveis de escolaridade das mulheres, em comparação com as mulheres da primeira geração. Um outro aspecto que nos parece relevante é que apesar deste aumento, a situação profissional das mulheres da família 2 e da família 3 não apresenta transformações quando comparada com a situação profissional das mães destas mulheres.

**Quadro 27: Nível de escolaridade dos casais da segunda geração de participantes**

Família	Mulher	Cônjuge	Razão para a mulher não ir à escola
1	Licenciatura	Licenciatura	-
2	1. Frequência do Magistério 2. Licenciatura	12º	1. Não tencionava exercer a profissão de professora porque queria ficar em casa para educar os filhos 2. Voltou a estudar por realização pessoal
3	10º ano	4º ano	1. Não sentiu incentivo da família 2. Queria casar

<sup>191</sup> De acordo com esta classificação aos níveis referidos correspondem: (1) Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Directores e Gestores Executivos; (2) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; (3) Técnicos e profissões de nível intermédio e (9) Trabalhadores não qualificados.

No que se refere à família 2 destacamos que a participante da segunda geração se licenciou muito recentemente, já depois dos 50 anos de idade, encontrando-se a fazer, na altura da entrevista, um estágio de acesso à profissão.

Na família 3, a participante da segunda geração teve mais acesso à educação do que a sua mãe mas, à semelhança desta, ficou em casa a cuidar dos filhos, tendo retomado os seus estudos só depois destes estarem a trabalhar. Relativamente à classe social, nesta família, parece ter havido mobilidade social, no entanto este facto está ligado à situação profissional do cônjuge da participante da segunda geração.

No que respeita à família 3, apesar da participante da terceira geração ter um nível de escolaridade superior ao da sua mãe, tal parece não ter tido qualquer repercussão na profissão desta participante, uma vez que também ela é operária da indústria têxtil, não havendo portanto mobilidade social nesta família.

Neste sentido, podemos concluir que a diferença entre as famílias se manteve, ainda que no interior da família 2 tenha havido alguma ascensão social.

Relativamente à terceira geração de participantes apresentamos os dados relativos à classe social no *Quadro 28*.

**Quadro 28: Caracterização socioprofissional dos casais da terceira geração de participantes**

Família	Profissão da Mulher	CPP	Profissão do Cônjuge	CPP	Razão para a mulher trabalhar fora de casa ou para não trabalhar fora de casa	Recurso à contratação de trabalho doméstico remunerado
1	Estudante (Ens. Sup.)	-	-	-	Por realização pessoal	- 1 empregada 5 dias / semana - 1 jardineiro 1 dia / semana
2	Professora Formadora	2	-		Por realização pessoal Por independência financeira	-
3	Recepcionista	4	Operário	9	São necessários os dois salários Por realização profissional	-

CPP<sup>192</sup>: Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, do Instituto Nacional de Estatística.

Relativamente à escolaridade dos casais da terceira geração, apresentamos a informação no *Quadro 29*.

<sup>192</sup> De acordo com esta classificação aos níveis referidos correspondem: (2) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, (4) Pessoal administrativo e (9) Trabalhadores não qualificados.

**Quadro 29: Nível de escolaridade dos casais da terceira geração de participantes**

Família	Mulher	Cônjuge	Razão para a mulher não ir à escola
1	Licenciatura	-	-
2	Licenciatura	-	-
3	12 ° ano	6° ano	- Queria trabalhar e <i>não gostava muito da escola</i>

Mais uma vez constatamos que nas famílias 2 e 3 se verificou um aumento da escolaridade das participantes, se comparamos o seu nível de escolaridade com o nível de escolaridade inicial das suas mães.

Em relação ao estatuto profissional também se verificaram algumas alterações. Na família 1 a participante da terceira geração ainda não entrou no mercado de trabalho o que impossibilita a comparação do seu estatuto socioprofissional com o da participante da segunda geração da mesma família. No que concerne à família 2, a participante de terceira geração é professora e formadora, no entanto, o seu vínculo ao trabalho é marcado pela precaridade, uma vez que concilia a actividade de formadora como trabalhadora independente, com trabalhos a tempo parcial e com contratos a termo certo.

Por seu lado, a participante de terceira geração da família 3 é recepcionista numa fábrica, o que representa alguma mobilidade social dentro da sua família. A sua situação profissional revela alguma estabilidade uma vez que tem um contrato de trabalho sem termo.

Em síntese, nas três famílias seleccionadas, mantêm-se, ao longo das três gerações, diferenças económicas e sociais que nos permitem classificá-las como sendo de classes sociais diferentes. Assim, classificámos a família 1 como sendo de uma classe social mais favorecida, a família 2 de classe média e a família 3 como classe mais desfavorecida. Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de estas designações terem sido atribuídas tendo em atenção a comparação entre as famílias em questão, não representando, portanto, a utilização de tais classificações em sentido absoluto, nem lhes outorgando qualquer tipo de generabilidade.

## 1.2. A geração

Num primeiro momento, considerou-se que a identificação das diferentes famílias que participariam no estudo deveria ser feita tendo em atenção que os seus elementos tivessem idades aproximadas, para que, desta forma, se pudessem minimizar os efeitos da história na comparação intra-geração, e fosse possível considerar estes efeitos na análise dentro de cada estrutura familiar (ou seja na comparação inter-geracional). E, portanto, as avós deveriam ter sensivelmente a mesma idade nas três famílias, tal como as mães e as netas, respectivamente.

Um outro aspecto que considerámos pertinente assegurar foi que todas as gerações, em cada família, deveriam ter passado pela experiência da maternidade, por se considerar, na sequência da revisão da literatura, que ser mãe poderia surgir como um factor susceptível de representar um marco importante na definição da feminilidade. E, deste modo, a confrontação entre as diferentes gerações teria mais este elemento de comparação.

No entanto, durante o processo de contacto com as famílias tornou-se evidente que o preenchimento simultâneo de todos os requisitos era de difícil concretização. A primeira dificuldade encontrada foi a aceitação simultânea das três gerações da participação no estudo. Este problema teve maior expressão nas famílias contactadas do grupo social considerado intermédio, que num primeiro contacto aceitaram participar no estudo mas que depois manifestaram impossibilidade de participação, alegando os mais variados argumentos. Durante o período de contacto com estas famílias, notou-se uma certa hesitação que, de acordo com a nossa interpretação, pode estar associada a um certo desconforto em relação à visibilidade das origens mais modestas da família, uma vez que se tratava de famílias em que se havia verificado uma evidente mobilidade social. Nestas famílias, ainda, as gerações mais novas e intermédias, manifestavam muitas (excessivas, na nossa opinião) preocupações relativas à capacidade das mulheres mais velhas para responderem às eventuais questões da entrevista. Os argumentos apresentados para a não participação centravam-se em questões como a falta de escolaridade ou a escolaridade reduzida, a idade avançada e a recusa da geração mais velha em participar, o que não se verificou na família mais privilegiada do ponto de vista socioeconómico nem na família menos privilegiada, em que a disponibilidade para



participar no estudo foi imediata e em que não foram apresentados quaisquer entraves ou constrangimentos para a participação das mulheres das diferentes gerações.

Devido aos factos anteriormente mencionados, as famílias que acabaram por participar não preencheram na íntegra os requisitos iniciais. Assim, só numa das famílias é que todas as gerações passaram pela experiência da maternidade. Outro aspecto que não se verificou foi a aproximação da idade das participantes no estudo, em cada uma das gerações. Este facto pode estar relacionado com os diferentes percursos de vida e com a idade em que cada uma das mulheres foi mãe. Verificaram-se algumas diferenças a este nível entre a idade da geração mais idosa e sobretudo a da geração mais jovem, como veremos posteriormente.

Deste modo, foram entrevistadas três mulheres em cada uma das três famílias estudadas, para que se identificassem possíveis diferenças, ou semelhanças, no que se refere à construção da(s) identidade(s) de género, em função dos critérios geração e grupo social de pertença (como se ilustra no *Quadro 30*).

**Quadro 30: Siglas identificativas das mulheres entrevistadas em cada família e em cada geração**

Classe Social Geração	Família 1 A	CI	Família 2 B	CI	Família 3 C	CI
Geração 1: Avó	Caso 1	F1G1	Caso 2	F2G1	Caso 3	F3G1
Geração 2: Mãe	Caso 4	F1G2	Caso 5	F2G2	Caso 6	F3G2
Geração 3: Filha/neta	Caso 7	F1G3	Caso 8	F2G3	Caso 9	F3G3

CI: Código de identificação

### 1.3. Caracterização das participantes

Como referimos atrás, seleccionamos três famílias de diferentes classes sociais e em cada família entrevistamos três gerações de mulheres (avó, mãe e filha). Apresentamos, de seguida, alguns dados relativos à caracterização das participantes no estudo, designadamente, a idade, a escolaridade e a profissão.

**Quadro 31: Caracterização das participantes quanto à idade**

Família 1	Idade	Família 2	Idade	Família 3	Idade	Amplitude das idades
F1G1	87	F2G1	74	F3G1	69	18
F1G2	51	F2G2	56	F3G2	50	6
F1G3	22	F2G3	32	F3G3	28	28

Como podemos ver no *Quadro 31*, a distribuição das idades das participantes é muito variada, mesmo quando se analisa este indicador dentro da mesma geração e comparando as diferentes famílias. Assim, na primeira geração (as avós) as idades variam entre os 69 e os 87 anos de idade, sendo que a amplitude de idades nas restantes gerações não é assim tão significativa.

**Quadro 32: Caracterização das participantes quanto à escolaridade**

Família 1	Escolaridade	Família 2	Escolaridade	Família 3	Escolaridade
F1G1	Sem escolaridade	F2G1	3ª classe	F3G1	3ª classe
F1G2	Licenciatura	F2G2	Licenciatura	F3G2	10º ano
F1G3	Licenciatura	F2G3	Licenciatura	F3G3	12º ano

No que diz respeito à escolaridade (ver *Quadro 32*), a família 3 é a que mais se distingue das outras duas, designadamente no que se refere à escolaridade da segunda e terceira gerações, que não têm formação superior. A este respeito gostaríamos, ainda, de referir que a segunda geração da família 2 terminou a sua formação superior recentemente e que a primeira geração da família 1, apesar de não ter escolaridade formal, teve aulas em casa durante a infância e juventude.

**Quadro 33: Caracterização das participantes quanto à profissão**

Família 1	Profissão	Família 2	Profissão	Família 3	Profissão
F1G1	Sem profissão	F2G1	Sem profissão	F3G1	Reformada Tecedora, Embaladeira
F1G2	Professora	F2G2	Solicitadora	F3G2	Desempregada Tecedora
F1G3	Estudante <sup>193</sup>	F2G3	Professora/Formadora	F3G3	Recepcionista

Quanto à profissão (ver *Quadro 33*) destacamos que só na família 3 é que se verifica que todas as gerações de mulheres é que desempenham, ou desempenharam, uma profissão remunerada no sector da indústria têxtil. Nas famílias 1 e 2, as primeiras gerações de mulheres dedicaram-se sempre e exclusivamente à família, por opção.

Depois destas considerações gerais relativas à caracterização das participantes, que acabamos de fazer, parece-nos pertinente proceder agora a uma descrição mais pormenorizada e contextualizada de cada uma das famílias que participam na nossa investigação.

<sup>193</sup> A participante F1G3 terminou a licenciatura na área de Turismo e encontra-se actualmente num processo de decisão em relação à entrada no mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos para obtenção do grau de Mestre.

### 1.3.1. Família 1

A família 1 reside no Porto, cidade onde nasceram e residem todas as gerações de mulheres que participaram no estudo. Duas das suas gerações definiram a família como sendo uma *família de engenheiros*, uma vez que esta profissão masculina está presente no seio familiar há cinco gerações, sempre desempenhada por elementos masculinos da família.

A nossa participante de primeira geração desta família (F1G1) cresceu num contexto de família alargada, na casa dos avós, onde moravam também os seus progenitores e irmã e os tios com os respectivos filhos (uma filha e um filho).

Assim, na sua infância, cresceu num ambiente familiar em que convivia essencialmente com mulheres e meninas, uma vez que o seu primo é mais novo do que ela 14 anos e os homens da família tinham os negócios que os mantinham afastados da convivência familiar. De acordo com esta participante, a sua avó foi uma referência muito importante na sua vida. Durante a infância ocupava o tempo a aprender *coisas de mulheres como pontear, organizar a casa, limpar as pratas*, uma vez que, mesmo tendo sempre empregadas em casa, eram consideradas aprendizagens necessárias para ter a casa bem dirigida. Nunca frequentou a escola, embora tenha tido lições em casa: aprendeu a ler e a escrever, inglês e francês, e também aprendeu a tocar piano. Estas lições eram dadas por professoras que iam a casa e ensinavam as três meninas, e também pela sua mãe e avó. Brincava essencialmente com a irmã, com a prima e com uma vizinha alemã. Durante o Verão, a família mudava-se para uma casa na praia que era alugada todos os anos na época balnear e, esporadicamente, passavam algumas temporadas numa quinta do Douro.

Casou com um neto da melhor amiga da sua avó, pelo que, segundo referiu, não sentiu muita diferença em termos familiares, porque entrou numa nova família muito próxima da sua, quer em termos económicos, quer em termos de princípios e valores. Quando casou foi morar com a família do marido que, como já referimos, era uma família de engenheiros. O seu marido é engenheiro assim como o seu pai e avô; da mesma forma, o seu filho e netos (homens) também fizeram esta opção de carreira.

Do casamento nasceram 4 filhos, 3 raparigas e 1 rapaz, todos com formação superior, sendo que apenas a filha mais nova não exerceu qualquer profissão.

A segunda geração desta família que participou no estudo (F1G2), cresceu em ambiente de família alargada, com os pais, avós paternos, e irmãos. Foi a terceira filha

do casal, tinha um irmão e uma irmã mais velhos e uma irmã mais nova. Fez a instrução primária no Colégio Alemão, no Porto, prosseguiu os estudos em escolas públicas femininas e terminou o curso de piano no Conservatório.

Iniciou a sua carreira como professora de música em colégios privados e só posteriormente na rede pública de ensino básico. Durante algum tempo publicou manuais escolares, em co-autoria, na sua área de leccionação. Casou com um economista, que é empresário e teve duas filhas.

Por fim, a participante da terceira geração desta família (F1G3) tem uma irmã mais velha, na sua infância cresceu rodeada de primos e primas, e é licenciada em Turismo. Terminou o seu curso de licenciatura há pouco tempo, ainda está num processo de decisão em relação ao prosseguimento dos estudos, apesar de fazer alguns trabalhos promocionais, ainda que pontuais, em bares e eventos. Considera, no entanto, a possibilidade de iniciar uma carreira na área do Turismo, em cruzeiros ou na hotelaria. Em termos familiares, identifica a maternidade como um projecto de futuro, mas não sabe se quer um *casamento tradicional*.

Todas as gerações de mulheres desta família, que participaram no estudo, valorizam a família e referem uma forte ligação entre as diferentes gerações de mulheres. Todas se referiram aos almoços de família que têm lugar na casa da primeira geração como um evento muito regular, que é considerado por todas elas como um momento muito importante na aproximação e manutenção dos laços familiares, quer entre as diferentes gerações, quer no que respeita à aproximação das gerações mais novas, mesmo no que concerne aos novos elementos da família, como por exemplo, as esposas e os maridos (ou namorados/as) de primos e primas.

Esta família foi considerada como a mais favorecida do ponto de vista socioeconómico. Como se disse, isso aconteceu não apenas pela classificação do estatuto socioprofissional dos elementos dos casais e pelos indicadores relativos aos elevados níveis de escolaridade, em todas as gerações, mas também pela posse de propriedades, designadamente, pela referência à existência de casas de férias e quintas na região do Douro.

### 1.3.2. Família 2

A segunda família do nosso estudo reside em Trás-os-Montes, numa vila pequena do concelho de Mirandela.

A mulher que representa a primeira geração, nesta família, cresceu numa família de agricultores na região de Mirandela, era a mais nova de quatro irmãos, com uma irmã mais velha e dois irmãos. Foi à escola, numa altura em que a escola era separada por sexos, e concluiu a 3ª classe. Passou a sua juventude em casa com a família e afirma que antes de casar a sua tarefa era, basicamente, fazer companhia à mãe, uma vez que as tarefas domésticas eram da responsabilidade da mãe e da irmã mais velha, pois os irmãos trabalhavam fora de casa, nos seus empregos e nos campos a ajudar o pai, nos trabalhos agrícolas.

Casou com um polícia e teve quatro filhos, que nasceram todos na casa da mãe da participante. Destes quatro filhos, três eram meninas e um menino. Foi morar para Lisboa, porque o marido foi colocado nesta cidade. Morou algum tempo na capital e, posteriormente, a família mudou-se para Moçambique, também por questões associadas à carreira do marido da participante. Regressaram à região de Mirandela, na sequência da independência da ex-colónia portuguesa. Em todo este percurso familiar, a participante nunca trabalhou fora de casa, dedicando toda a sua vida à família.

A participante da segunda geração desta família, como já referimos, nasceu na região de Mirandela, mas só fez uma escola primária na região, posteriormente foi para Lisboa, onde frequentou o Liceu Dona Filipa de Lencastre (um Liceu feminino), depois foi para Moçambique com a família, onde terminou o liceu.

Refere a diferença cultural entre Portugal e África como um marco importante no seu crescimento, sublinhando que nas questões de género isso foi muito visível quando regressou a Trás-os-Montes. Encontrou uma sociedade que caracterizou como fechada em que existia um conjunto de interditos às mulheres.

Casou, ainda em África, o seu marido era bancário e actualmente está aposentado. Teve dois filhos, um rapaz e uma rapariga, ambos com formação superior. Depois dos filhos nascerem abandonou os seus projectos de carreira e dedicou-se à família. Na altura em que o primeiro filho nasceu encontrava-se a tirar o curso de Professores/as do Magistério. Depois dos filhos terem entrado no mercado de trabalho, resolveu retomar os estudos, tendo-se licenciado recentemente em Solicitadoria.

Considera, agora, iniciar uma carreira profissional ainda que em outra área diferente daquela que escolheu quando era mais jovem.

A terceira geração desta família (F2G3) fez todo o seu percurso escolar na região em que a família reside. Entrou numa instituição de Ensino Superior da Região mas depois foi para a Universidade do Porto concluir a sua formação. Trabalhou no Litoral Norte durante algum tempo, até que decidiu voltar para a região de origem. É formadora e professora, e afirma que, neste momento, a sua prioridade é a carreira e a sua formação académica. Não afasta, contudo, o projecto de constituir uma família e ter filhos, afirmando que nessa altura a carreira terá de passar para um segundo plano. Um outro aspecto que gostaríamos de referir é o envolvimento activo desta participante na vida política e comunitária.

Também nesta família são valorizadas, por todas as gerações, as responsabilidades familiares e os laços que ligam as diferentes gerações de mulheres na família. Em relação à classe social esta família foi considerada como estando num patamar intermédio, por comparação com as outras duas que aceitaram participar no nosso trabalho.

### **1.3.3. Família 3**

A terceira família reside na Trofa. Como já referimos anteriormente, nesta família todas as mulheres têm, ou tiveram, uma profissão. É claro que esta situação está também relacionada com a região fortemente industrializada em que residem.

A participante da primeira geração desta família (F3G1) nasceu numa família de operários, sendo que o pai e a mãe trabalhavam numa fábrica têxtil. Esta participante tem um irmão e cinco irmãs.

Fez a 3ª classe numa escola só para meninas e começou a trabalhar muito cedo também na indústria têxtil. Casou com 17 anos, grávida do seu filho rapaz e passado pouco tempo teve uma menina. Trabalhou até aos 65 anos, sempre na indústria têxtil, embora durante um curto período tenha trabalhado em casa, numa pequena confecção familiar (trabalhou com o marido). Recorda esse período como tendo sido o mais difícil da sua vida profissional, principalmente porque sentiu muita falta das colegas de trabalho. Nesta fase, sentiu de uma forma muito intensa o peso de ser mulher, e a desigualdade no seio da família, principalmente quando tinha os filhos pequenos. Esta

participante descreve-se como uma mulher que tenta acompanhar os tempos e que sempre valorizou as relações de trabalho especialmente com colegas mais novas.

A participante de segunda geração desta família (F3G2) cresceu numa aldeia da periferia da Trofa, e também ela fez a instrução primária numa escola só de meninas. Na infância sentiu as diferenças entre a educação de meninos e meninas, especialmente, na distribuição das tarefas domésticas. Concluiu o 10º de escolaridade e começou a trabalhar como costureira numa confecção. Refere que se acomodou a esta profissão, porque sempre trabalhou perto de casa e assim era mais fácil a conciliação da vida profissional com a vida profissional. Só começou a trabalhar depois de casada e teve uma filha única. Neste momento está desempregada, devido às dificuldades que o sector têxtil atravessa.

Por fim, a participante da terceira geração da família (F3G3) tem, como já referimos, 28 anos, concluiu o 12º de escolaridade e trabalha como rececionista numa fábrica. É casada e tem uma filha. Foi mãe recentemente e afirma que a conciliação da vida pessoal e familiar só é possível com o apoio da sua mãe e do marido que, segundo ela, participa nas tarefas domésticas.

Todas as mulheres desta família referem o apoio intergeracional feminino como fundamental para a organização das suas vidas. Indicam também a importância do trabalho fora de casa, quer em termos económicos, quer no que diz respeito à sensação de realização pessoal, o que se torna muito evidente no discurso da primeira e da terceira gerações.

No que diz respeito à classe social, considerámos esta família como a menos privilegiada, sendo que esta classificação está relacionada com os níveis de escolaridade de todas as participantes que são, em todas as gerações, mais baixos do que nas restantes famílias e, em consequências, as profissões exercidas por elas são menos especializadas e pior remuneradas. Chamamos ainda a atenção para o facto de, nesta família, o trabalho remunerado das mulheres estar sempre associado à necessidade económica da família, não se tratando de uma questão de opção das próprias.

## 2. Técnica de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados seleccionado para a condução do nosso estudo empírico foi a entrevista semiestruturada, como tivemos oportunidade de referir, no *Capítulo I Conceção, planeamento e cateterização metodológica da investigação*, designadamente, na secção *A técnica de recolha de dados: e entrevista semiestruturada*. Assim, de seguida descrevemos o processo de construção do guião da entrevista, descrevemos a situação de entrevista, a transcrição das entrevistas e as preocupações e cuidados éticos associados a todos estes processos.

### 2.1.O processo de construção do guião de entrevista semiestruturada

Para a construção do guião da entrevista, “a questão mais importante é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (Guerra, 2010, p. 53). Neste sentido, a organização do guião de entrevista utilizado neste trabalho procurou dar expressão aos seguintes objectivos:

- a) Caracterizar as participantes;
- b) Avaliar a sua percepção da construção social das diferenças entre sexos;
- c) Avaliar os seus sentimentos face à diferenciação em função do género;
- d) Perceber a percepção valorativa das diferenças dos papéis e características femininas;
- e) Compreender os processos de aprendizagem associados ao desempenho e interiorização dos papéis femininos;
- f) Identificar as formas e processos de transmissão dos estereótipos de género, percebidos pelas mulheres;
- g) Perceber como se processa a construção da(s) identidade(s) de género;
- h) Identificar possíveis variações situacionais de género percebidas pelas participantes;
- i) Verificar como o grupo social de pertença influencia, na óptica das mulheres, a construção da respectiva identidade de género;
- j) Identificar os momentos significativos na construção ou redefinição identitária;
- k) Compreender o significado de ser mulher, namorada/esposa, filha/mãe/avó, trabalhadora, amiga, (...), para mulheres de diferentes idades;



- l) Identificar as possíveis influências da educação (formal, informal e não formal) na transmissão de estereótipos sexistas;
- m) Identificar a forma como entendem dever ser concebida a educação formal e não formal, a partir das percepções (estereotipadas ou não) das características dos rapazes e das raparigas;

Para cada um dos objectivos propostos foi elaborado um conjunto de questões. Depois de construída a primeira versão do guião de entrevista procedeu-se à sua validação por especialistas<sup>194</sup>. O processo de validação decorreu através de reuniões em que foi apresentado e discutido o projecto de investigação e, naturalmente, o guião de entrevista inicial. Deste processo resultaram algumas sugestões de novas questões e a reformulação de outras, tendo-se procedido à alteração da versão inicial do guião, em consonância com este olhar crítico das peritas consultadas.

Posteriormente, o guião de entrevista (*Anexo 1: Guião da Entrevista*) foi testado por nós, com duas mulheres<sup>195</sup> de diferentes proveniências socioculturais, uma empregada doméstica e uma docente do ensino superior, sendo que este processo teve como objectivo averiguar aspectos como a adequação da linguagem, a compreensão das questões por parte das participantes e a identificação de eventuais temáticas delicadas, susceptíveis de causar algum constrangimento, nomeadamente, nas questões relacionadas com a intimidade. Este procedimento foi particularmente importante, ainda, para ter uma ideia aproximada do tempo de duração da entrevista, o que se revelou um dado crucial no momento de contactar as famílias, para as convidar para participar na investigação.

Assim, e em forma de síntese, numa primeira fase da entrevista pretendeu-se perceber, através dos discursos ouvidos, o significado de se ser mulher, identificar estereótipos sexistas e formas de legitimação das diferenças entre os sexos, com o objectivo de averiguar o grau de internalização dos valores estereotipados e da desejabilidade social percebida da aprendizagem de papéis femininos *versus* papéis masculinos.

---

<sup>194</sup> A Professora Doutora Conceição Ramos e a Professora Doutora Sofia Neves participaram nesta fase da avaliação crítica, na sua qualidade de especialistas do ensino superior, a primeira nas questões da economia social e a segunda nas questões de género. A elas deixamos o nosso sincero agradecimento pelo prestimoso contributo para o nosso trabalho.

<sup>195</sup> As mulheres com que testámos o guião da entrevista não fizeram parte do estudo.

Com as participantes foram, também, abordadas as memórias de infância, sobretudo em relação às diferenças entre rapazes e raparigas, a nível da educação e da ocupação de tempos livres, as expectativas pessoais e familiares em relação ao futuro profissional e pessoal das mesmas e foi-lhes ainda pedido que identificassem figuras (femininas ou masculinas) marcantes para as aprendizagens inerentes à feminilidade.

Relativamente à idade adulta, procurámos identificar a influência de se ser mulher nas tomadas de decisão relativas à carreira, à ocupação dos tempos livres, à gestão dos afectos nas relações com homens e mulheres, ao casamento (ou união de facto), à maternidade, à saída dos/as filhos/as de casa, ao envelhecimento, à maternidade das filhas, à viuvez, etc.

A identificação de experiências de vida auto-formativas constituiu outro dos objectivos da entrevista. Deste modo, foram privilegiados os momentos de reflexão em torno da identidade, no sentido de identificar momentos de redefinição ou ajustamento identitário, de perceber como se processam estas transformações e se as mesmas constituem momentos de crise ou se decorrem destes.

A estrutura da entrevista foi semelhante para todas as gerações de mulheres. Para as mais jovens alguns dos pontos a abordar foram colocados num horizonte prospectivo (de acordo com os diferentes percursos de vida). Com efeito, pretendeu-se o maior grau de comparabilidade inter-geracional possível, assumindo-se o risco de comparar narrativas de vida com projectos de vida, o que poderá, desde já, constituir uma das limitações deste trabalho, sobretudo no que concerne à interpretação dos discursos das gerações mais novas em relação a experiências por elas ainda não efectivamente vivenciadas.

## **2.2. A situação de entrevista**

Tendo em conta a dimensão da entrevista colocou-se a possibilidade de ser necessário subdividir a entrevista em vários momentos, uma vez que se pretendia uma entrevista de cariz diacrónico, que permitisse uma análise em profundidade de todo o percurso e projecto de vida de cada mulher, num discurso pessoal estruturado pela própria, o que poderia tornar moroso todo o processo de recolha de dados. No entanto, todas as famílias contactadas demonstraram interesse em que cada entrevista fosse feita num momento único, ainda que tivessem deixado em aberto a possibilidade e

interromper a entrevista, caso fosse necessário. Isso foi colocado como hipótese principalmente com as gerações mais idosas.

No primeiro contacto com as famílias foi explicado a uma das participantes<sup>196</sup> de cada família o âmbito, os objectivos do estudo e o que se esperava das entrevistadas. Foi dado algum tempo para que fossem contactados os outros dois elementos da família e depois do consentimento das três gerações é que foram marcadas as entrevistas.

A data, o horário e o local de entrevista foi escolhido por cada uma das participantes, tendo sido privilegiado o local de residência para a realização da entrevista, conforme podemos ver no quadro que a seguir se apresenta (*Quadro 34*).

**Quadro 34: Local de realização das entrevistas**

Participante	Cidade		
F1G1	Porto	Residência de F1G1	Saleta
F1G2	Porto	Residência de F1G2	Sala
F1G3	Porto	Residência de F1G3	Cozinha
F2G1	Mirandela <sup>197</sup>	Residência de F2G2	Cozinha
F2G2	Mirandela	Residência de F2G2	Cozinha
F2G3	Mirandela	Residência de F2G2	Cozinha
F3G1	Trofa	Residência de F3G3	Cozinha
F3G2	Trofa	Residência de F3G3	Cozinha
F3G3	Trofa	Residência de F3G3	Cozinha

Apesar de já terem sido, previamente, apresentados os objectivos do estudo, estes foram repetidos no início de cada entrevista, assim como foi dada informação acerca das finalidades da pesquisa e o âmbito da divulgação dos seus resultados.

Ainda, nesta fase inicial de cada entrevista, foi solicitado a cada uma das participantes que assinasse uma declaração de consentimento informado (*Anexo 3: Consentimento informado*).

Antes de começar a entrevista propriamente dita, as participantes foram informadas acerca da possibilidade de a interromperem e de escolherem não responder a qualquer uma das questões colocadas. Foi ainda clarificada a importância da sua participação através da manifestação das suas opiniões, vivências, experiências de vida

<sup>196</sup> Em cada uma das famílias houve um contacto privilegiado com uma mulher de uma das gerações, a qual desempenhou o papel de elo de ligação com as restantes gerações, facilitando a participação das outras mulheres da sua família e organizando, quando necessário, as condições que permitiram a realização das entrevistas.

<sup>197</sup> Uma vez que a família F2 reside numa vila do concelho de Mirandela, optámos por omitir o nome da vila em questão porque, por ser um meio pequeno, a identificação de uma família com características tão específicas se afigurava como provável.

e formas pessoais de interpretar os acontecimentos, não se justificando, portanto, qualquer preocupação com a correcção das respostas dadas.

A gravação áudio de todas as entrevistas foi feita com autorização (escrita) das participantes. Simultaneamente, foram tiradas algumas notas acerca, sobretudo, de informação não-verbal que poderia, em nosso entender, complementar a informação verbalizada e gravada.

### **2.3. As questões éticas emergentes no estudo**

Como já tivemos a oportunidade de referir, as entrevistas foram realizadas e gravadas em registo áudio com o consentimento das participantes. No momento em que as famílias foram contactadas, procedeu-se à explicação dos objectivos do estudo, à clarificação dos procedimentos associados à entrevista, designadamente, deu-se-lhes a informação de que iam ser feitas gravações áudio e de que cada participante teria que declarar o seu consentimento, assinando uma declaração especificamente elaborada para o efeito.

Contudo, apesar de estas informações terem sido partilhadas aquando do contanto inicial, todas elas foram repetidas a cada uma das participantes, no início de cada entrevista. Foi-lhes dito, ainda, que os dados seriam analisados e publicados em actividades de natureza académica e que mais ninguém teria acesso às gravações originais para além da investigadora.

Pareceu-nos importante que toda esta informação fosse facultada antes do processo da entrevista propriamente dita, para que as participantes pudessem, com tempo, reflectir acerca da sua participação no estudo. Considerámos que a apresentação destas informações apenas no momento anterior à entrevista, connosco já presente, pudesse, de alguma forma, coagir as participantes a aceitar participar.

Assim, todas as participantes prontamente concordaram com as condições, assinando a declaração de consentimento informado e permitindo a gravação áudio da entrevista, tendo a situação de face-a-face sido marcada para um momento oportuno para ambas as partes.

Um outro aspecto que gostaríamos de referir, é o facto de que as participantes mais novas terem solicitado à entrevistadora que fossem tratadas por *tu*. Nestas situações foi negociada a reciprocidade na forma de tratamento o que foi aceite com

muita naturalidade. Na família 3 a participante da primeira geração questionou a entrevistadora acerca da forma como a deveria tratar (“*devo trata-la por Dr.<sup>a</sup> ou por professora?*”). Nesta situação foi acordado que ambas as partes se tratariam apenas pelo nome próprio. Julgamos, deste modo, a partir da reciprocidade na forma de tratamento, ter diminuído a distância e algumas das barreiras iniciais à comunicação.

No início da entrevista foi, também, dito às participantes que poderiam suspender ou interromper a entrevista se assim o desejassem. Nenhuma das entrevistas foi suspensa mas, com a primeira geração da família 1, a entrevista foi interrompida para que a participante pudesse descansar. A pausa foi acompanhada de um chá e, na verdade, acabou por não se interromper a conversa. Nesta pausa, a participante mostrou várias fotografias de família, indicando a identidade das pessoas de quem, anteriormente foi falando. As fotografias mencionadas eram, sobretudo, de momentos significativos, como casamentos e batizados, mas também fotografias de família, especialmente dos seus antepassados (pais, avós, tios,...). Este momento foi muito importante para nós, para compreendermos a complexa rede familiar e as relações de parentesco que ligavam as pessoas que foram referidas durante a entrevista.

Na transcrição das entrevistas foram suprimidos todos os nomes próprios e apelidos, para que a possibilidade de identificação das pessoas e das famílias fosse minimizada. Com este objectivo foram também eliminadas as referências a nomes de empresas, nomes de propriedades e de localidades de residência, que pela sua reduzida dimensão pudessem permitir a identificação das famílias em questão.

É nossa opinião que estes cuidados permitem defender os direitos das participantes, protegendo-as, e também às suas famílias, de qualquer eventual dano decorrente da sua generosa participação neste estudo.

## **2.4. O processo de transcrição das entrevistas**

A transcrição da gravação áudio foi feita exclusivamente por nós, nos dias que se seguiram a cada entrevista, para, desta forma, ser possível recordar com maior precisão a informação. A transcrição foi integral, respeitando a oralidade do discurso, as pausas, as expressões que cada pessoa utilizou. Neste processo de transcrição, foram consideradas as notas tiradas durante a situação de entrevista, no sentido de integrar na transcrição alguns elementos relativos à comunicação não-verbal, que se revelavam

significativos para a compreensão da informação recolhida. Este procedimento teve como objectivo aumentar a qualidade da transcrição e a fidelidade ao sentido dado pelas participantes à informação recolhida (Patton, 2001).

Depois de transcritas as entrevistas, as gravações foram ouvidas novamente com o objectivo de confirmar a transcrição e acertar alguns aspectos de pontuação. Após a confirmação da transcrição foi verificado se tinham sido eliminadas todas as informações que poderiam identificar as participantes no estudo ou as suas famílias.

A transcrição das entrevistas relevou-se um processo demorado, sendo que cada entrevista demorou entre 45 e 119 minutos, como podemos verificar pela observação do *Quadro 35*. E, da transcrição de cada entrevista resultaram documentos escritos, com letra tamanho 12 e espaçamento simples, que têm entre 9 e 23 páginas.

Tal como seria de esperar o tempo de duração da entrevista não corresponde linearmente ao número de páginas resultante da sua transcrição, o que se deve ao ritmo do discurso, às pausas e aos silêncios que caracterizaram cada uma das participantes e que foram inerentes à própria interação entre ambas as partes em situação de entrevista.

**Quadro 35: Tempo das entrevistas e dimensão das transcrições**

Participantes	F1G1	F1G2	F1G3	F2G1	F2G2	F2G3	F3G1	F3G2	F3G3	Total
Tempo em minutos	119	84	96	50	54	96	45	50	54	648
número de páginas	15	17	19	9	11	23	11	12	13	130

Como podemos verificar, foram recolhidas 10 horas e 48 minutos de entrevista gravada, o que deu origem a 130 páginas de material que posteriormente se analisou. Essa análise será objecto de reflexão nos capítulos que se seguem.

## CONCLUSÃO

Neste capítulo, a nossa intenção foi clarificar com o maior detalhe possível todas as decisões metodológicas que guiaram o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Assim, numa primeira secção, procurámos justificar as razões por detrás da selecção das famílias, designadamente, a classe social e a geração. Relativamente a estes critérios, gostaríamos de sublinhar a dificuldade inerente ao conceito de classe

social e às problemáticas associadas à classificação de uma família, em três gerações, em função deste indicador. Estamos consciente da superficialidade e da simplificação conceptual que sustenta a classificação que propusemos. No entanto, assumimos a ousadia da nossa proposta, com o intuito de trazer o eixo subordinação-privilégio social para a análise e discussão das questões relacionadas com a (re)construção da(s) identidade(s) de género por parte das mulheres entrevistadas.

A literatura científica refere a questão da classe social como fundamental na interpretação das relações de género, como tivemos oportunidade de referir. Contudo não se revelou fácil encontrar estudos em que as operacionalizações da classe social fossem claramente assumidas, ou também elas isentas de críticas. Por essa razão, a nossa opção a este respeito, embora não completamente satisfatória, parece-nos a mais viável das alternativas possíveis.

Relativamente à geração considerámos apenas que cada família deveria “fornecer” ao nosso estudo três gerações de mulheres adultas. Deste modo, apresentámos e descrevemos os casos em estudo, numa perspectiva familiar, não menosprezando, no entanto, a caracterização individual de cada uma das participantes. Neste seguimento, procurámos também clarificar o processo subjacente à construção do guião da entrevista semiestruturada que foi, como tivemos oportunidade de mencionar, a técnica de recolha de dados por nós seleccionada.

Para terminarmos o presente capítulo descrevemos o percurso de recolha de dados, os cuidados éticos e metodológicos empreendidos para assegurar o rigor científico do estudo e para garantir os direitos éticos fundamentais das participantes e os nossos deveres enquanto investigadora.

O capítulo seguinte desta dissertação é dedicado aos procedimentos de análise de conteúdo por nós utilizados para organizar em categorias gerais e interpretar os discursos ouvidos, mantendo, tanto quanto possível, o compromisso com a credibilidade das nossas abstracções interpretativas.





***Capítulo III***  
***Construção das categorias de análise***



## Capítulo III

### Construção das categorias de análise

#### INTRODUÇÃO

Neste capítulo procuramos dar conta dos procedimentos de categorização efectuados e da lógica que lhes esteve subjacente.

Este processo iniciou-se com a transcrição das entrevistas, por nós realizada, pois este momento revelou-se particularmente útil para formar uma primeira visão geral dos dados. No entanto, devido à morosidade deste processo, que descrevemos anteriormente, foram necessárias várias leituras no sentido de partir para a organização da informação com uma perspectiva geral dos dados e também uma leitura feita em função de cada família e de cada geração.

Depois de termos uma visão global da informação resultante da entrevista organizamos, a partir da revisão da literatura consultada, três grandes domínios: (1) a definição e percepção do que é a feminilidade e a leitura e justificação das diferenças entre homens e mulheres, que designámos sob o título genérico *Ser mulher*; (2) os processos de construção e/ou reconstrução da identidade de género e os processos de aprendizagem associados, que nomeamos como *Identidade de género*; e por fim, (3) os mecanismos, mais ou menos percebidos, de reprodução e veiculação dos estereótipos de género e seus processos de legitimação social, a que demos o título de *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*.

Definidos os domínios voltámos às entrevistas e procedemos à organização da informação em função deles. Neste processo foram construídas novas categorias de análise e outras foram eliminadas.

Assim, descrevemos os processos envolvidos no tratamento das informações recolhidas. Deste modo, clarificamos as decisões tomadas relativamente ao modelo de análise de conteúdo, o que se consubstancia na descrição dos processos que conduziram à construção das categorias e subcategorias de análise e também as preocupações e dificuldades sentidas em todo este percurso.

## 1. A lógica subjacente à construção das categorias de análise de conteúdo

Para a análise e tratamento dos dados partiu-se da fundamentação teórica que determinou a organização do guião da entrevista e, por conseguinte, a estrutura inicial da análise de conteúdo. Neste sentido, foram definidas três domínios essenciais de organização da informação: (1) a definição e percepção do que é a feminilidade e a leitura e justificação das diferenças entre homens e mulheres, que designámos sob o título genérico *Ser mulher*; (2) os processos de construção e/ou reconstrução da identidade de género e os processos de aprendizagem associados, que nomeamos como *Identidade de género*; e por fim, (3) os mecanismos, mais ou menos percebidos, de reprodução e veiculação dos estereótipos de género e seus processos de legitimação social, a que demos o título de *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*, como se ilustra no *Quadro 36*.

**Quadro 36: Domínios de Análise**

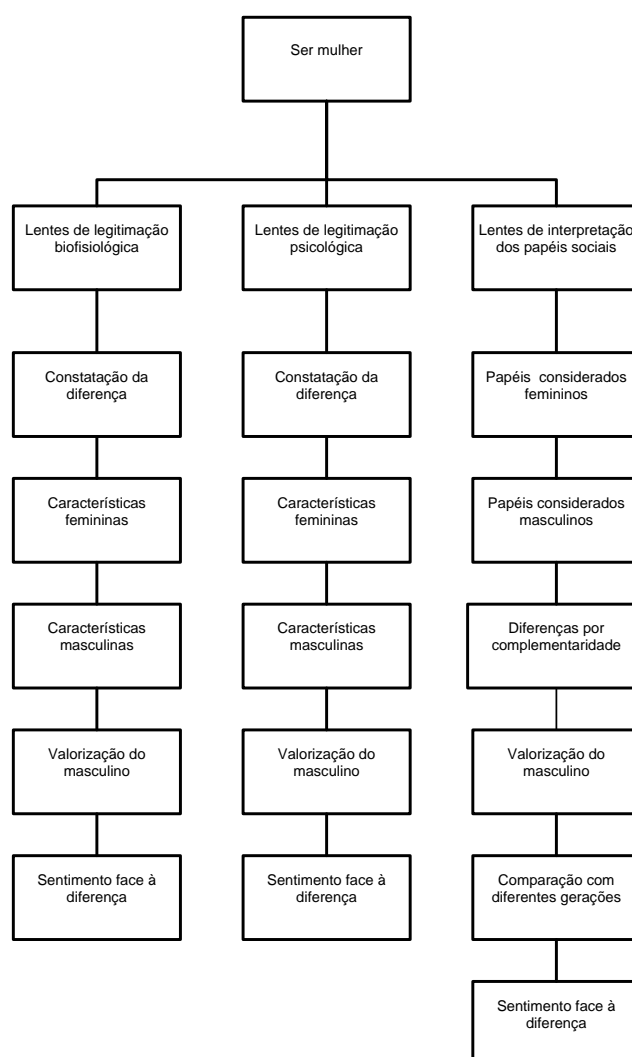
Designação dos domínios de análise	Conteúdos
Ser mulher	Definição da identidade feminina Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres
Identidade de género	Construção da identidade de género Processos de aprendizagem associados à feminilidade
Domínios de reprodução dos estereótipos de género	Estereótipos de género Mecanismos de reprodução das estereotipias de género Processos de legitimação social das diferenças entre os sexos

A primeira dificuldade com que nos deparámos neste processo foi a dificuldade de separar estes domínios no discurso das participantes. As questões de género, como tivemos oportunidade de observar no enquadramento teórico, percorrem todos os domínios da vida e as questões da identidade de género não são separáveis dos processos de construção da identidade ou dos mecanismos socioculturais e contextuais em que as mulheres se desenvolvem e expressam a sua identidade de género. Esta dificuldade constitui-se como um importante elemento de reflexão e de confirmação da complexidade em que estes aspectos se desencadeiam. Além disso, e como era previsível, as categorias definidas dentro de cada um dos domínios em análise teve como ponto de partida as perspectivas teóricas analisadas e foram sendo redefinidas à medida que se analisavam os dados recolhidos.

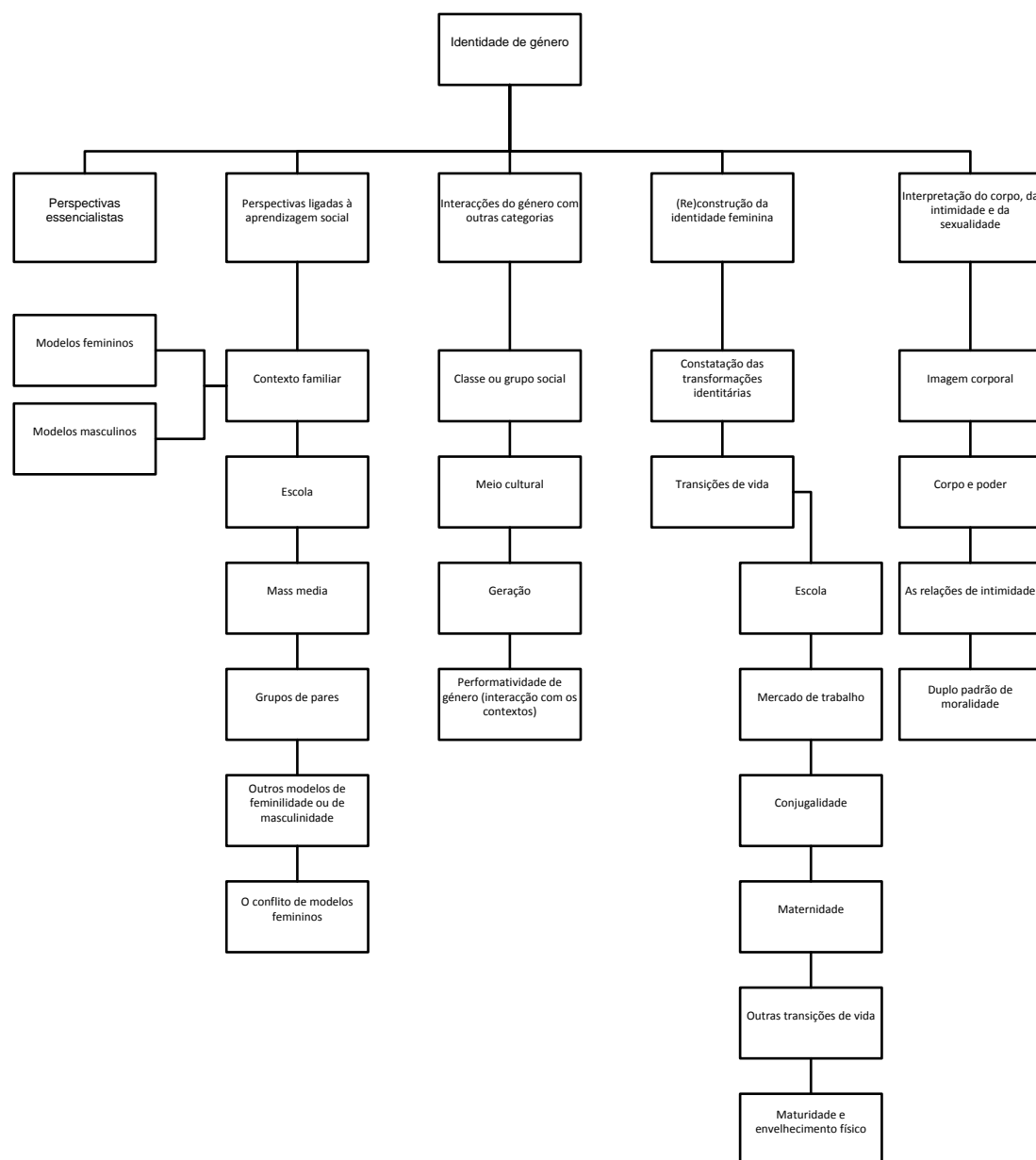
Neste sentido, surgiram categorias que não estavam inicialmente previstas e algumas, das que haviam sido previstas, acabaram por ser retiradas por não terem expressão no discurso das participantes do nosso estudo.

Como já tivemos oportunidade de referir, o processo de organização das categorias da análise de conteúdo foi um processo complexo e demorado. Em cada domínio foram definidas várias categorias e subcategorias de modo a que os dados recolhidos fossem valorizados e que a informação neles inscrita fosse potenciada.

Como estratégia de organização conceptual da informação recolhida optámos por elaborar um esquema das categorias definidas para cada um dos domínios (que apresentamos nas figuras 1, 2 e 3, a saber: (1) *Figura 1: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio Ser mulher*; (2) *Figura 2: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio Identidade de género*; e *Figura 3: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio Domínios de reprodução dos estereótipos de género*).



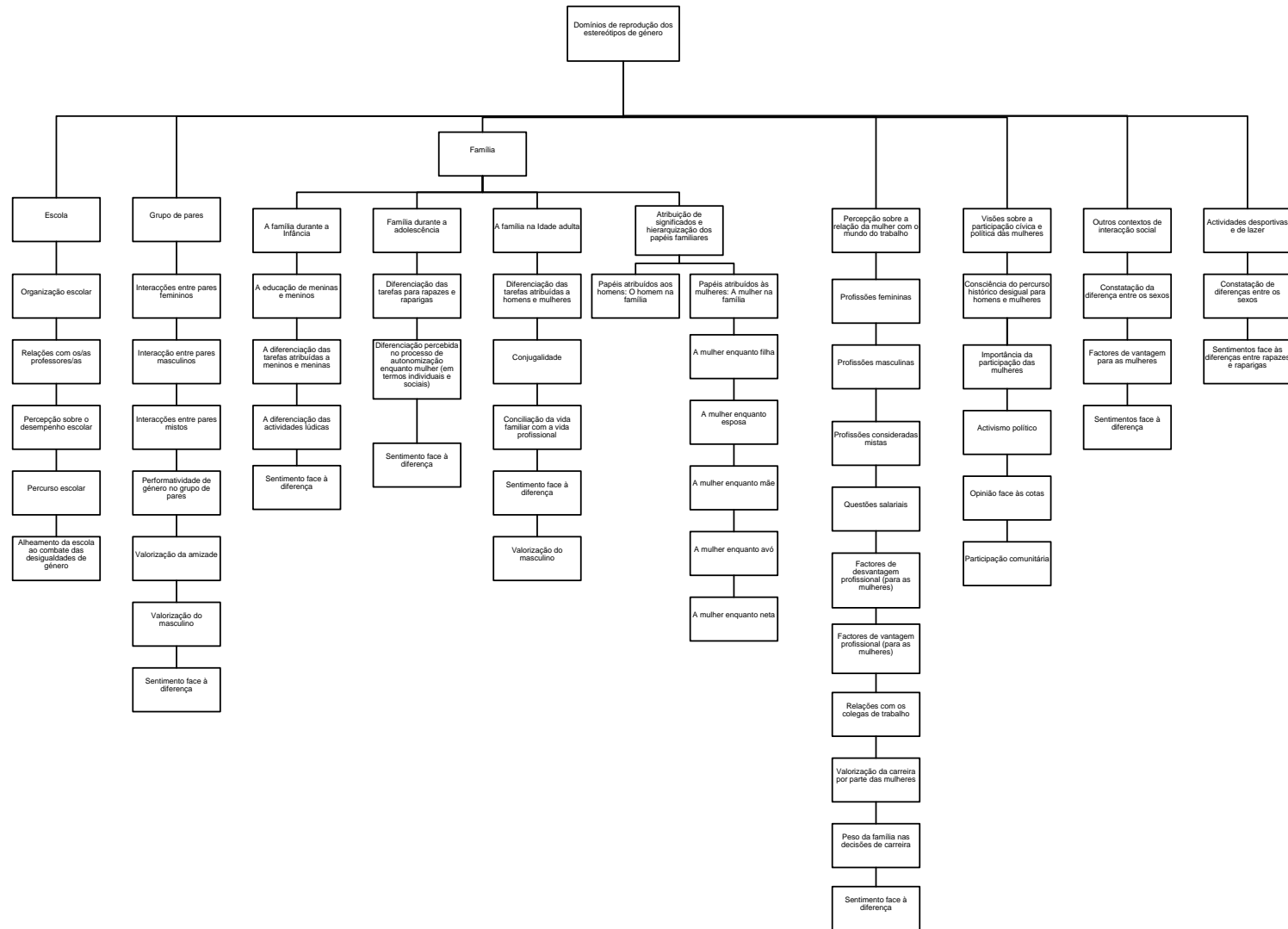
**Figura 1: Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio *Ser mulher***



**Figura 2:** Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio *Identidade de género*

Este processo revelou-se muito eficaz como organizador das categorias e permitiu, simultaneamente, uma leitura mais directa e reveladora da complexidade dos aspectos associados ao discurso sobre a identidade feminina (encontram-se em anexo os esquemas apresentados num formato mais facilitador de leitura (*Anexo 4: Esquemas organizadores do processo de análise de conteúdo*))

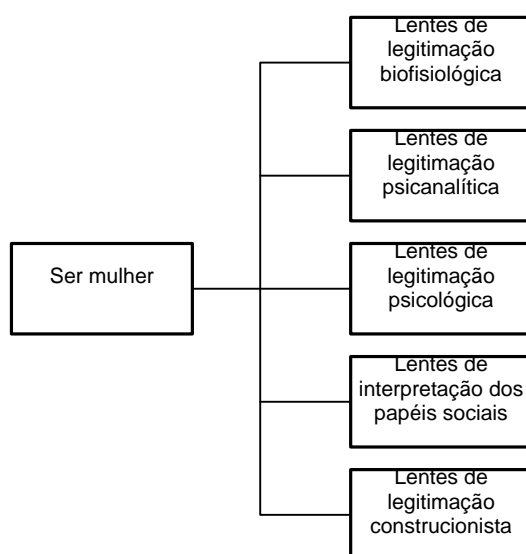
### Construção das categorias de análise



**Figura 3:** Esquema organizador das categorias e subcategorias do domínio *Domínios de reprodução dos estereótipos de género*

Na tentativa de explicitar o processo de categorização empreendido, passamos, agora, à análise de cada um dos domínios referidos anteriormente.

Assim, para o primeiro domínio: *Ser mulher*, foram consideradas as indicações teóricas sobre os discursos científicos de legitimação da diferença entre os sexos e a forma como estes argumentos estão presentes nos discursos das participantes. Como podemos verificar na figura que a seguir se apresenta, consideraram-se as categorias: *Lentes de interpretação biofisiológica*, *Lentes de interpretação psicanalítica*, *Lentes de interpretação psicológica*, *Lentes de interpretação dos papéis sociais* e *Lentes de interpretação construcionista*.



**Figura 4: Categorias do domínio *Ser mulher***

Como podemos verificar foram considerados os discursos de legitimação da diferença entre homens e mulheres referidos teoricamente no início do trabalho, contudo a análise dos dados recolhidos não revelou qualquer referência à legitimação psicanalítica e à legitimação construcionista para justificar ou interpretar as diferenças entre homens e mulheres, pelo que, estas categorias foram eliminadas.

Cada uma das categorias foi dividida em subcategorias, e neste processo procurámos, sempre que foi possível, tendo em conta o discurso das participantes e a exploração da sua riqueza, alguma uniformidade na definição das subcategorias. Com este procedimento, procurámos que os argumentos enquadráveis em cada uma das diferentes categorias fossem, em alguma medida, comparáveis.



Neste processo, definimos para cada uma das subcategorias indicadores que pretendem transmitir à comunidade científica o raciocínio lógico subjacente à nomeação e à necessidade de dividir as subcategorias.

Assim, para a primeira categoria, *Lentes de interpretação biofisiológica*, consideraram-se as subcategorias que se apresentam no *Quadro 37*.

**Quadro 37: Subcategorias da categoria *Lentes de interpretação biofisiológica***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Lentes de interpretação biofisiológica</i>	Constatação da diferença	<i>Identificação de diferenças hormonais, fisiológicas e morfológicas</i>
	Características femininas	<i>Definição de feminilidade pelas suas características fisiológicas</i>
	Características masculinas	<i>Definição de masculinidade pelas suas características fisiológicas</i>
	Valorização do masculino	<i>Valorização das características masculinas</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos de conforto ou de desconforto associados às diferenças fisiológicas</i>

Relativamente à categoria *Lentes de interpretação psicanalítica*, não foram encontradas ocorrências no discurso das participantes que justificassem a manutenção da categoria pelo que foi retirada, como já tínhamos referido anteriormente.

A organização da categoria seguinte, *Lentes de interpretação psicológica*, à semelhança da primeira categoria foi subdividida nas subcategorias que se apresentam no *Quadro 38*.

**Quadro 38: Subcategorias da categoria *Lentes de interpretação psicológica***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Lentes de interpretação psicológica</i>	Constatação da diferença	<i>Identificação de diferenças nos interesses, motivações, ambições e outras características psicológicas</i>
	Características femininas	<i>Definição de feminilidade pelas suas características psicológicas</i>
	Características masculinas	<i>Definição de masculinidade pelas suas características psicológicas</i>
	Valorização do masculino	<i>Caracterização do feminino por recurso a expressões depreciativas. Comparação valorativa da masculinidade com a feminilidade</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos de conforto ou de desconforto associados às diferenças psicológicas e de comportamento</i>

Como podemos verificar através da análise do *Quadro 37* e do *Quadro 38*, que esquematizam a organização das duas primeiras categorias, as subcategorias propostas são bastante semelhantes, começando pela indicação da existência de diferenças (biofisiológicas ou psicológicas, conforme a categoria) entre homens e mulheres, a

referência a características que são indicadas como marcadamente femininas ou masculinas, a atribuição de um valor mais positivo às características indicadas como masculinas e os sentimentos de cada uma das participantes em relação à diferença. Esta última subcategoria resultou da preocupação da entrevistadora em identificar os sentimentos de conforto ou desconforto associados à identificação, por parte das participantes, de diferenças entre os sexos. Neste sentido, sempre que alguma diferença estava presente no discurso da participante, esta era confrontada com uma pergunta acerca do sentimento e apreciação pessoal da situação.

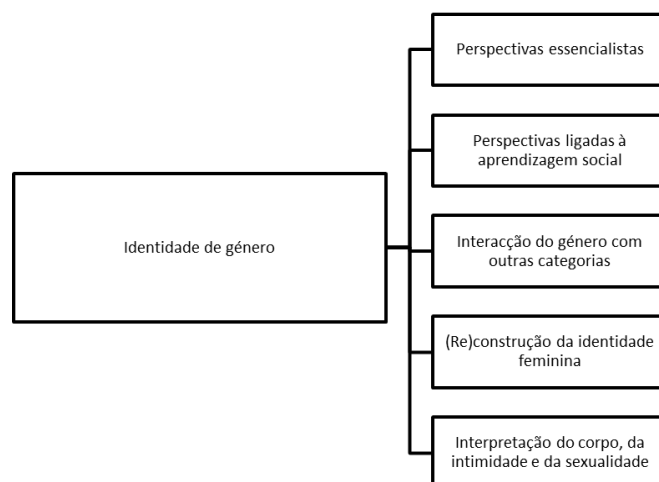
A categoria seguinte, *Lentes de interpretação dos papéis sociais*, representa a justificação das diferenças entre os sexos pela atribuição de papéis femininos e masculinos e encontra-se organizada conforme se apresenta no *Quadro 39*.

**Quadro 39: Subcategorias da categoria *Lentes de interpretação dos papéis sociais***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Lentes de interpretação dos papéis sociais	Papéis considerados femininos	<i>Definição da feminilidade pela atribuição de papéis sociais</i>
	Papéis considerados masculinos	<i>Definição da masculinidade pela atribuição de papéis sociais</i>
	Diferenças por complementaridade	<i>A visão complementar das diferenças entre homens e mulheres</i>
	Valorização do masculino	<i>Comparação valorativa dos papéis femininos e masculinos</i>
	Comparação com diferentes gerações	<i>Constatação da diferença entre gerações na atribuição de papéis sociais</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à atribuição de papéis masculinos e femininos</i>

Nesta categoria sublinhamos a subcategoria *Comparação com diferentes gerações*, uma vez que em todas as participantes apareceu a indicação de que neste aspecto se verificam diferenças substanciais no que se refere à geração de pertença. Esteve presente, em todos os discursos, a constatação de que a atribuição de papéis femininos e masculinos já não se reveste da mesma inflexibilidade para as gerações mais jovens.

No segundo domínio analisado, *Identidade de género*, propomos as categorias *Perspectivas essencialistas*, *Perspectivas associadas à aprendizagem social*, *Interacção do género com outras categorias*, *(Re)construção da identidade feminina* e *Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade*, como podemos observar na figura que se segue.



**Figura 5: Categorias do domínio *Identidade de gênero***

A primeira categoria deste domínio, *Perspectivas Essencialistas*, engloba as referências às características e saberes femininos considerados inatos e nesta categoria não se consideraram quaisquer subcategorias.

No que se refere à categoria *Perspectivas ligadas à aprendizagem social*, consideraram-se as afirmações que revelam um processo de aprendizagem do ser mulher e, neste sentido, foram consideradas as subcategorias que se apresentam no *Quadro 40*.

**Quadro 40: Subcategorias da categoria *Perspectivas ligadas à aprendizagem social***

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Perspectivas ligadas à aprendizagem social	Contexto familiar: Modelos femininos	<i>Os modelos familiares de feminilidade: Avós, Mãe, Tias, Irmãs, Empregadas; As coisas aprendidas (actividades)</i>
	Contexto familiar: Modelos masculinos	<i>Modelos familiares de masculinidade</i>
	Escola	<i>Modelos escolares de feminilidade</i>
	Mass Media	<i>Importância dos media na aprendizagem da feminilidade</i>
	Grupo de pares	<i>Modelos de feminilidade nos grupos de pares na infância, adolescência e na idade adulta</i>
	Outros modelos de feminilidade ou de masculinidade	<i>Identificação de outros modelos de referência para a masculinidade e para a feminilidade fora do contexto familiar</i>
	O conflito de modelos femininos	<i>Formas de integração de mensagens nem sempre consonantes dos diversos modelos de feminilidade</i>

Nesta categoria procurámos identificar os modelos de feminilidade e de masculinidade que as participantes consideraram relevantes para a construção da sua identidade feminina. Desta forma, consideramos os *modelos familiares femininos e masculinos*, os modelos considerados marcantes na *escola*, a influência dos *mass media*,

o grupo de pares e outros modelos de feminilidade ou de masculinidade, que representam referências a contextos diferenciados que foram considerados relevantes pelas diferentes participantes no estudo. A última subcategoria, *O conflito de modelos femininos*, diz respeito à forma como foram integradas as diferenças dos modelos considerados importantes e gerida a eventual conflitualidade entre eles.

A terceira categoria do domínio *Identidade de género*, é a *Interacção do género com outras categorias*, e aqui, consideraram-se as referências às diferenças identificadas na identidade feminina em função dos contextos em que as mulheres se movem. No discurso das nossas participantes é visível que são percebidas diferenças entre as identidades de mulheres que se movem em diferentes contextos, ou de diferentes gerações. No mesmo sentido, são também percebidas diversas formas de agir e estar em função dos contextos em que as próprias participantes se movem. Deste modo, a categoria *Interacção do género com outras categorias* foi subdividida de acordo com o apresentado no *Quadro 41*.

**Quadro 41: Subcategorias da categoria *Interacção do género com outras categorias***

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Interacções do género com outras categorias	Classe ou grupo social	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função do seu grupo social de pertença</i>
	Meio cultural	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função do meio cultural</i>
	Interacção com a geração	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função da sua pertença geracional</i>
	Performatividade de género (interacção com os contextos)	<i>Percepção da necessidade de ajustar o comportamento em função do contexto</i>

Como se disse atrás, definição das subcategorias apresentadas resultou das considerações teóricas que fundamentam o nosso trabalho e da sua presença no discurso das mulheres participantes no nosso estudo. Desta forma estão ausentes algumas categorias que são apontadas teoricamente como, por exemplo, a etnicidade, a diversidade religiosa ou a condição da mulher portadora de deficiência, que não se encontram presentes no discurso das participantes do nosso estudo.

No *Quadro 42* apresentamos as subcategorias da categoria *(Re)construção da identidade feminina*. Esta categoria revela a tomada de consciência de que a identidade feminina não é rígida e que ao longo da vida vai sofrendo reformulações mais ou menos percebidas pelas mulheres. Destacamos nesta categoria a importância dada a diferentes

transições de vida que marcam, indiscutivelmente, a forma como as participantes se interpretam como mulheres.

**Quadro 42: Subcategorias da categoria *(Re)construção da identidade feminina***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>(Re)construção da identidade feminina</i>	Constatação das transformações identitárias (a não rigidez da identidade feminina)	<i>Percepção da mudança na definição da identidade feminina e das vivências enquanto mulher, ao longo da vida</i>
	Transições de vida: Escola	<i>Entrada na escola e outras etapas escolares como marcos de mudança identitária</i>
	Transições de vida: Crescimento e transformações do corpo	<i>As transformações do corpo como marcos de transformação na identidade de gênero</i>
	Transições de vida: Mercado de trabalho	<i>Etapas do percurso laboral como marcos de mudança identitária</i>
	Transições de vida: Conjugalidade	<i>A conjugalidade como etapa de redefinição identitária</i>
	Transições de vida: Maternidade	<i>Nascimento dos filhos e acompanhamento do crescimento dos filhos como etapas associadas à identidade feminina</i>
	Transições de vida: Outras transições de vida	<i>Outros marcos importantes nas transformações identitárias</i>
	Maturidade e envelhecimento físico	<i>Mudanças na aparência do corpo decorrentes do envelhecimento físico e suas implicações na redefinição da identidade de gênero</i>

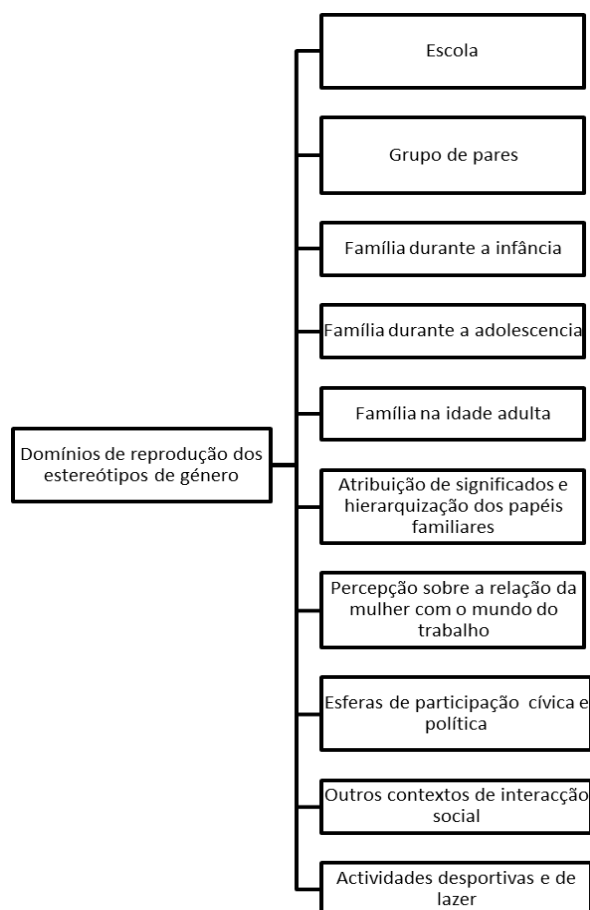
Ainda no domínio da identidade de gênero, as questões relacionadas com o corpo, a intimidade e a sexualidade assumiram um relevo significativo, uma vez que foram referidas como aspectos ligados aos processos de construção e redefinição da identidade feminina. Neste sentido, consideramos a categoria: *Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade*, uma vez que estes aspectos apareceram nos discursos das participantes como relevantes para a definição da identidade feminina.

**Quadro 43: Subcategorias da categoria *Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Interpretação com o corpo, a intimidade e a sexualidade	Imagem corporal	<i>A imagem corporal como referência identitária</i>
	Corpo e poder	<i>O corpo como instrumento de poder simbólico</i>
	Relações de intimidade	<i>A intimidade no namoro e na conjugalidade</i>
	Duplo padrão de moralidade	<i>Avaliação moral de comportamentos femininos e masculinos</i>

Por fim, o último domínio considerado na organização dos dados refere-se às estereótipos associados ao gênero que, como já referimos anteriormente, foi designado como *Domínios de reprodução dos estereótipos de gênero*. Neste domínio foram consideradas as categorias: *Escola, Grupo de pares, Família durante a infância,*

*Família durante a adolescência, Família na idade adulta, Atribuição de significado e hierarquização dos papéis familiares, Percepção da relação da mulher com o mundo do trabalho, Esferas de participação cívica e política, Outros contextos de interacção social e Actividades desportivas e de lazer*, como se ilustra na figura que a seguir se apresenta.



**Figura 6:** Categorias do domínio *Domínios de reprodução dos estereótipos de género*

Na primeira categoria, *Escola*, foram registadas todas as referências que ocorreram em contexto escolar que consolidaram a reprodução e legitimação dos estereótipos de género. Assim, no *Quadro 44* apresentamos as subcategorias consideradas dentro desta categoria.

Assim, na categoria *Escola*, considerámos as subcategorias: *Organização escolar, Relações com os/as professores/as, Percepção sobre o desempenho escolar, Percorso escolar* e o *Alheamento da escola ao combate das desigualdades de género*.

**Quadro 44: Subcategorias da categoria *Escola***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Escola	Organização escolar	<i>A organização escolar (organização, espaços, currícula, conteúdos, actividades) como reprodutora das diferenças de género</i>
	Relações com os/as professores/as	<i>As diferenças sentidas na relação com as professores/as</i>
	Percepção sobre o desempenho escolar	<i>Identificação e interpretação das diferenças no desempenho escolar (rendimento escolar e comportamento na escola)</i>
	Percurso escolar	<i>Os percursos escolares de rapazes e raparigas</i>
	Alheamento da escola ao combate das desigualdades de género	<i>A participação mais subtil da escola na reprodução das desigualdades</i>

Na categoria *Grupo de Pares*, considerámos, como podemos verificar no *Quadro 45*, as subcategorias: *Interacções entre pares femininos*, *Interacções entre pares masculinos*, *Interacções entre pares mistos*, *Performatividade de género no grupo de pares*, *Valorização da amizade*, *Valorização do masculino* e *Sentimento face à diferença*.

**Quadro 45: Subcategorias da categoria *Grupo de pares***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Grupos de pares	Interacções entre pares femininos	<i>Descrição de relacionamentos de pares femininos e sentimentos associados (à sisterhood<sup>198</sup>)</i>
	Interacções entre pares masculinos	<i>Descrição de relacionamentos de pares masculinos e sentimentos associados</i>
	Interacções entre pares mistos	<i>Descrição de relacionamentos de pares mistos e sentimentos associados</i>
	Performatividade de género no grupo de pares	<i>Percepção da necessidade de ajustar os comportamentos de género em função dos pares</i>
	Valorização da amizade	<i>Discurso sobre a importância de amizade e as dinâmicas das relações de amizade</i>
	Valorização do masculino	<i>Comparação valorativa das relações com pares femininos e masculinos</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na relação com os pares</i>

Relativamente à família como espaço de desigualdade de género consideramos pertinente separar a análise do contexto familiar durante a infância, a adolescência e na idade adulta. Assim, indicamos cada uma destas fases como uma categoria independente e criámos, ainda, uma outra categoria que se refere à atribuição de significado aos diferentes papéis sociais assumidos pelos diferentes elementos da família ou pelas mulheres ao longo da sua experiência familiar.

<sup>198</sup> O conceito de *sisterhood* tem sido traduzido para português como *sororidade* (Magalhães, 2003) e designa um sentimento de solidariedade e apoio entre mulheres.

Desta forma, analisamos a primeira categoria referente à família, que designamos *Família durante a infância* e as subcategorias definidas para esta categoria.

**Quadro 46: Subcategorias da categoria A família durante a infância**

Categoria	Subcategorias	Indicadores
A família durante a Infância	A educação de meninas e meninos	<i>Discurso sobre a educação de meninas e meninos</i>
	A diferenciação das tarefas atribuídas a meninos e meninas	<i>As tarefas atribuídas a meninos e meninas em casa, na infância.</i>
	A diferenciação das actividades lúdicas	<i>Actividades lúdicas de meninos e de meninas</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na infância, em contexto familiar</i>

Mais uma vez chamamos a atenção para a subcategoria sentimento face à diferença que resultou, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, da intenção de questionar directamente as participantes acerca dos sentimentos face à diferença e também promover uma tomada de consciência de aceitação ou reivindicação face ao tratamento diferenciado de que foram alvo.

Ainda no universo da família considerámos a categoria *Família durante a adolescência*. Nesta categoria foram tidas em conta as subcategorias que o *Quadro 47* descreve.

**Quadro 47: Subcategorias da categoria A família durante a adolescência**

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Família durante a adolescência	Diferenciação das tarefas para rapazes e raparigas	<i>As tarefas atribuídas a rapazes e raparigas, na adolescência, em contexto familiar</i>
	Diferenciação percebida no processo de autonomização enquanto mulher (em termos individuais e sociais)	<i>Processo de autonomização, as saídas à noite, as férias e o namoro.</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na adolescência, em contexto familiar</i>

Como já tivemos oportunidade de referir, considerámos também a categoria *Família na idade adulta*, e nesta categoria destacamos a integração de uma subcategoria específica que diz respeito à conciliação da vida profissional com a vida familiar e como esta preocupação está presente no discurso das mulheres acerca da família. Para maior detalhe propomos a análise da organização proposta no *Quadro 48*.



**Quadro 48: Subcategorias da categoria A família na idade adulta**

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Família na idade adulta	Diferenciação das tarefas atribuídas a homens e mulheres	<i>Percepção de congruência entre a divisão dos papéis desejados e os desempenhos reais dos modelos masculinos e femininos em casa</i>
	Conjugalidade	<i>Discurso sobre a conjugalidade e a partilha da vida a dois, sob o prisma das lentes de género</i>
	Conciliação da vida familiar com a vida profissional	<i>Estratégias de conciliação da vida familiar com a vida profissional</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na idade adulta, em contexto familiar</i>
	Valorização do masculino	<i>Valorização do masculino através da utilização de argumentos e expressões pejorativas em relação ao feminino</i>

Para finalizar o grupo das categorias referentes à família como espaço de reprodução das desigualdades de género, pareceu-nos importante referir algumas visões estereotipadas sobre a *Atribuição de significado e hierarquização dos papéis familiares*. Neste contexto, foram consideradas duas categorias: *Papéis atribuídos aos homens* e *Papéis atribuídos às mulheres*. Verificamos através dos dados recolhidos que nem todos os papéis são valorizados da mesma forma e que é interessante verificar as semelhanças e diferenças na organização das hierarquias estabelecidas entre esses papéis, nos diferentes discursos das participantes.

**Quadro 49: Subcategorias da categoria Atribuição de significado aos papéis familiares e hierarquização dos papéis**

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Atribuição de significado aos papéis familiares e hierarquização dos papéis	Papéis atribuídos aos homens: O homem na família	<i>Atribuição de significados ao papel dos homens na família</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Mulher na família	<i>Atribuição de significados ao papel das mulheres na família</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Filha	<i>Atribuição de significados ao papel de filha</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Esposa	<i>Atribuição de significados ao papel de esposa</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Mãe	<i>Atribuição de significados ao papel de mãe. A supremacia do papel de mãe.</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Avó	<i>Atribuição de significados ao papel de avó</i>
	Papéis atribuídos às mulheres: Neta	<i>Atribuição de significados ao papel de neta</i>

Um outro domínio de reprodução dos estereótipos de género é o que se refere ao mercado de trabalho. Neste sentido, consideramos a categoria *Percepção da relação da mulher com o mundo do trabalho*. No *Quadro 50* são indicadas as subcategorias consideradas enquadráveis na categoria referida.

**Quadro 50: Subcategorias da categoria *Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho	Profissões femininas	<i>Identificação de profissões ou áreas de trabalho femininas</i>
	Profissões Masculinas	<i>Identificação de profissões ou áreas de trabalho masculinas</i>
	Profissões consideradas mistas	<i>Identificação de profissões ou áreas de trabalho simultaneamente femininas e masculinas</i>
	Questões salariais	<i>Percepção da diferença salarial entre homens e mulheres</i>
	Factores de desvantagem profissional para as mulheres	<i>Descrição de situações de desvantagem laboral para as mulheres</i>
	Factores de vantagem profissionais para as mulheres	<i>Descrição de situações de vantagem laboral para as mulheres</i>
	Relações com os colegas de trabalho	<i>Descrição da relação com os colegas de trabalho</i>
	Valorização da carreira por parte das mulheres	<i>Importância da carreira e sentimentos associados ao percurso profissional</i>
	O peso da família nas decisões de carreira	<i>O peso da família na escolha e percurso profissional</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Sentimentos associados às desigualdades de género em contexto laboral</i> <i>Justificação para as desvantagens associadas ao mercado de trabalho</i>

À semelhança do que se verificou na categoria *Família na idade adulta*, em que se verificou a necessidade de criar uma subcategoria referente à conciliação da vida profissional com a vida familiar, também no que concerne à categoria *Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho*, foi necessário definir uma subcategoria que integrasse o peso da família nas decisões familiares. Este aspecto revela que, no discurso das mulheres sobre a profissão, as considerações da vida familiar fazem parte do seu discurso e são indissociáveis da forma como interpretam as suas possibilidades de carreira e de afirmação profissional.

**Quadro 51: Subcategorias da categoria *Visões sobre a participação política e cívica***

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
Visões sobre a participação política e cívica	Consciência do percurso histórico desigual para homens e mulheres	<i>Discurso sobre o percurso histórico associado aos direitos civis das mulheres</i>
	Importância da participação das mulheres	<i>Valorização da participação política das mulheres</i>
	Activismo político	<i>Posicionamento face à participação activa na política</i>
	Opinião face às cotas	<i>Manifestação da opinião acerca das políticas de promoção da participação política das mulheres</i>
	Participação cívica e comunitária	<i>Posicionamento face à participação activa na comunidade</i>

Um outro aspecto muito relevante, presente no discurso das participantes do nosso estudo, é a esfera da participação política e cívica. Esta presença deu forma à categoria *Visões sobre a participação política e cívica*, que foi organizada da forma que a seguir se apresenta.

No discurso das participantes foi, ainda, identificada a presença de referências a outros contextos de interacção social em que se verificam situações de reprodução de estereótipos de género. Estes contextos são diversos e nem sequer estão presentes em todos os discursos, no entanto pareceu-nos pertinente a sua referência porque apesar do seu carácter muito geral, acabam por ilustrar a presença dos estereótipos de género em situações muito diversas relatadas por estas mulheres. Desta forma, apresentamos, seguidamente, a organização da categoria *Outros contextos de interacção social*.

**Quadro 52: Subcategorias da categoria *Outros contextos de interacção social***

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Outros contextos de interacção social	Constatação da diferença entre os sexos	<i>Identificação de situações em que está presente a diferença de género em contextos de interacção social</i>
	Factores de vantagem para as mulheres	<i>Descrição de situações de vantagem para as mulheres em situações de interacção social</i>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género em contextos de interacção social</i>

Para concluir apresentamos a organização da categoria *Actividades desportivas e de lazer*, que embora não tenha sido alvo de aprofundamento acabou por surgir nas entrevistas como uma área em que as diferenças entre sexos foram apontadas com alguma regularidade.

**Quadro 53: Subcategorias da categoria *Actividades desportivas e de lazer***

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Actividades desportivas e de lazer	Constatação de diferenças entre os sexos	<i>Identificação de diferenças de género na participação de actividades físicas e de lazer</i>
	Sentimentos face às diferenças entre rapazes e raparigas	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género nas actividades desportivas e de lazer</i>

Como já tivemos oportunidade de referir, a definição das categorias e subcategorias partiu do enquadramento teórico deste trabalho e da análise dos dados recolhidos. A construção do guião da entrevista foi orientada pela revisão da literatura e a condução da entrevista, embora flexível, não esteve isenta da influência teórica que deu forma a este trabalho.

A análise e o tratamento da informação recolhida através das entrevistas começou com uma leitura dos documentos resultantes das entrevistas e com um esforço de organização conceptual que deu origem às categorias finais.

Durante este processo, sentiu-se a necessidade de retomar os ficheiros áudio das entrevistas para que fosse assegurado o maior respeito pela *essência* do discurso. Muitas vezes, ao seccionar o discurso, surgiram dúvidas acerca do significado do que foi dito e, neste sentido, o recurso sistemático aos ficheiros áudio permitiu, de acordo com o nosso ponto de vista, aumentar a fidelidade das categorias construídas a partir dos discursos das participantes.

Depois de organizada a informação em categorias procedeu-se à validação das categorias construídas. Neste processo a orientadora do nosso trabalho leu os excertos das entrevistas e questionou a formulação inicial de algumas categorias, o que constituiu uma mais-valia para o nosso trabalho.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar foi a complexidade de organizar a informação, uma vez que, os domínios analisados: *Ser mulher*; *Identidade de género* e *Domínios de reprodução dos estereótipos de género* entrecruzam-se quer na vida, quer nos discursos das mulheres.

De facto, o que cada mulher considera como definidor do feminino está intimamente ligado à forma como assume a sua identidade de género, da mesma forma que nada disto é independente dos mecanismos de reprodução dos estereótipos de género próprios dos contextos de vida.

Este processo revelou-se uma etapa de grandes hesitações, que desencadearam mais uma oportunidade de reflectir acerca das questões das mulheres, no nosso país, e exigiram também um novo olhar sobre a forma como as próprias mulheres participam nestes mecanismos de perpetuação das desigualdades. De todo este processo resultou a categorização dos dados que se apresenta em anexo (*Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas*).

## CONCLUSÃO

Neste capítulo procedeu-se ao relato dos processos de análise de conteúdo desencadeados para analisar as informações recolhidas. Gostaríamos de salientar a morosidade desta tarefa e as dificuldades sentidas, para dar uma organização aos dados,

que permitisse a comparação entre os discursos das participantes, sem perder a unidade e o sentido que cada um dos discursos tem, como testemunho individual de uma experiência de vida marcada pelas idiossincrasias subjacentes a cada participante e aos seus contextos de vida.

Neste capítulo procurámos ser exaustivas na descrição dos procedimentos levados a cabo para o desenvolvimento do nosso estudo, de modo a que ficassem claros os passos inerentes à construção deste percurso.

Temos consciência que todas as decisões tomadas são susceptíveis de serem criticadas, no entanto pareceram-nos as adequadas. É nossa convicção, que a sua descrição pormenorizada permite perceber a lógica que lhe esteve subjacente de forma a que seja perceptível o raciocínio seguido.

No capítulo seguinte faremos a apresentação da informação recolhida organizada em função dos processos de categorização que foram aqui descritos.



***Capítulo IV***  
***Apresentação dos resultados***





## Capítulo IV

### Apresentação dos Resultados

#### INTRODUÇÃO

Nos capítulos anteriores demos conta dos procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação, descrevemos a recolha e organização da informação e importa agora proceder à sua apresentação.

A apresentação dos dados do nosso trabalho será organizada tendo em conta a estrutura elaborada para a análise de conteúdo referida no capítulo anterior. Assim, o primeiro domínio de análise, *Ser Mulher*, tem a ver com a definição da feminilidade, o que é ser mulher e em que medida as mulheres e homens são vistas como diferentes. Neste sentido, procura dar-se voz às participantes, para que se perceba como estas mulheres interpretam e explicam as diferenças entre os sexos. Um aspecto a que daremos especial relevo é a natureza dos argumentos apresentados na organização dos discursos sobre estas diferenças.

O segundo domínio analisado, *Identidade de género*, está relacionado com o processo individual de construção da identidade feminina, com as aprendizagens associadas ao género, os modelos de feminilidade que mais marcaram as mulheres estudadas e as mudanças identitárias que identificam e valorizam ao longo das suas vidas.

Por fim, serão identificados os *Domínios de reprodução dos estereótipos de género*, que, como o próprio nome indica se referem aos mecanismos associados aos processos de veiculação e legitimação dos estereótipos de género.

A segmentação dos dados nestes três domínios resultou, como vimos anteriormente (ver Capítulo III Construção das categorias de análise), de um processo de organização conceptual que procura dar um sentido mais claro à informação recolhida e, permitir a construção de uma narrativa organizada, em que a voz das nossas participantes esteja presente.

As decisões tomadas relativamente à organização dos discursos das participantes resultaram de um processo que não foi fácil nem imediato, foram tentadas várias

alternativas e de todas elas, a que nos pareceu mais organizadora foi a que considera os domínios anteriormente referidos como eixos em torno dos quais os discursos se organizaram ainda que implicitamente. Um outro aspecto que fundamentou esta decisão foi relevância dos domínios na (re)construção da(s) identidade(s) de género, uma vez que considerámos que estes domínios são transversais às vidas das mulheres que participaram na nossa investigação e, simultaneamente, permitem-nos uma visão muito profunda e holística em relação às questões abordadas.

Este capítulo é fundamentalmente descritivo, sendo que esta característica resulta da preocupação de ser fiel às narrativas das entrevistadas e valorizar a riqueza que elas representam.

Temos consciências de que outras possibilidades poderiam ter sido seguidas, e que a segmentação dos discursos em domínios de análise é sempre um pouco arbitrária, uma vez que, na vida e na interpretação que dela se faz, todos estes assuntos se encontram interrelacionados. No entanto, esta consciência da sua interdependência está sempre presente e a sua divisão é entendida, por nós, como um mero exercício académico que tem como principal objectivo a clareza e a compreensão do texto produzido.

## **1. Ser mulher: a definição e interpretação da feminilidade**

Começamos a apresentação dos resultados deste trabalho pela definição da feminilidade, pela identificação das características associadas às mulheres e pela sua comparação com as características consideradas típicas dos homens.

Constatámos, pela análise do conteúdo do discurso das participantes, que a definição da feminilidade é feita, na maior parte das vezes, por oposição à masculinidade. Destacamos, desta forma a presença de um pensamento dual na reflexão acerca das questões de género.

Como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico deste trabalho, esta visão dual foi encontrada num conjunto de argumentos quer se centrem numa perspectiva biofisiológica, psicanalítica, psicológica, relacionada com a própria biologia e com os papéis sociais tradicionalmente desempenhados por mulheres e homens.

Tendo em conta os discursos das nossas participantes, procurámos, através da análise de conteúdo, organizar as suas afirmações de acordo com a natureza das

asserções e explicações apresentadas, por elas, para a definição da feminilidade e para as interpretações que fizeram das diferenças entre homens e mulheres. Neste processo, registamos que as concepções psicanalíticas de interpretação das diferenças entre homens e mulheres estava completamente ausente nos discursos das nossas participantes.

### 1.1. Lentes de interpretação biofisiológica das diferenças entre os sexos

Assim a organização dos dados recolhidos obedece, num primeiro momento, à distinção entre a natureza e o fundamento dos argumentos apresentados pelas participantes para as diferenças entre os sexos. Neste sentido, apresentamos, em primeiro lugar os argumentos biofisiológicos presentes nos discursos das participantes.

Deste modo, e de acordo com a perspectiva centrada nas diferenças biofisiológicas começamos pela afirmação e legitimação da diferença entre os sexos com base em aspectos fisiológicos que são apresentados como inatos e imutáveis. A título de exemplo, podemos referir:

“As diferenças físicas têm a ver com a fisiologia, com a genética, não temos forma de alterar isso” (F2G3).

“A razão dessas diferenças, não sei, mas sei que eu sou diferente do meu marido. Talvez já seja de nascença” (F3G1).

“Isso já basta ser homem e ser mulher para haver uma diferença. Ter nascido homem ou ter nascido mulher. Já nascemos diferentes” (F3G2).

Como podemos verificar pelas transcrições apresentadas, as questões fisiológicas são apresentadas como definidoras das diferenças entre os sexos e são apresentadas como tendo uma estrutura inata e imutável. Nestas afirmações está presente a interpretação das diferenças no seu fundamento biológico, o que nos parece ser tributário da ideia de que a elaboração da diferença parte da experiência e da vivência num corpo sexualizado, sobre o qual se vai transformando, num processo gradual e contínuo, num corpo gendricado (Miranda, 2010, p. 59).

Retomando a questão das diferenças entre homens e mulheres sob as lentes de legitimação biofisiológica, parece-nos interessante salientar a ideia da existência de uma certa homogeneidade nas categorias de *homens* e *mulheres*, em termos físicos. Conforme se ilustra com as citações seguintes, podemos perceber nalguns discursos a convicção de que homens e mulheres, em termos gerais, se distinguem entre si por

capacidades como a força, não tendo sido considerada a diversidade dentro duas categorias:

“As principais é que nós, por muito que a gente tente, em termos físicos temos capacidades diferentes, o que não quer dizer que as capacidades intelectuais não sejam iguais” (F2G3).

“(…) o aspecto físico, a força, e por aí fora” (F3G3).

Depois da constatação da origem e natureza das diferenças entre homens e mulheres, é pertinente analisar as características apresentadas como femininas. Assim temos:

“(…)para mim ser mulher é o ter aquele tal... poder ser mãe, em princípio, é uma coisa que os homens não podem” (F3G2).

“Outra diferença é a tal coisa, os homens não conseguem gerar filhos” (F3G2).

Como observamos, a possibilidade da maternidade é um aspecto referido como uma característica biológica das mulheres que é definidora da própria feminilidade. Isto acaba por ilustrar a presença da convicção expressa pela expressão *tota mulier in útero*<sup>199</sup>, já mencionada anteriormente.

Outros aspectos fisiológicos apresentados como femininos são as questões da menstruação, as diferenças hormonais, a força insuficiente e o timbre de voz. Como as asserções que se apresentam ilustram:

“Desvantagens... pronto temos aqueles clichés... temos a menstruação, temos isto temos aquilo, mas acho que a diferença hormonal também se nota muito mais em nós do que nos homens” (F1G3).

“(…) a mulher há certos serviços que não tem força suficiente para fazer” (F3G2).

“(…) a voz de uma mulher não é tradicionalmente uma voz áspera, até o nosso timbre é diferente e há alturas em que nós temos que oscilar, alterar o nosso tom de voz” (F2G3).

Embora não seja claramente referido, estas últimas afirmações parecem ter implícita uma certa desvalorização das características biológicas tidas como femininas, enquanto a possibilidade de ser mãe é apresentada como sendo um aspecto valorizador do feminino. Por seu lado, as características masculinas apresentadas estão relacionadas com a força física, como já tivemos oportunidade de referir, e como se pode verificar através das afirmações que a seguir se apresentam:

“(…) se me colocassem a carregar baldes de massa a mim e a um rapaz da minha idade, provavelmente ele teria maior habilidade física para fazer este tipo de..., não é tanto se formos os dois a projectar uma casa se calhar temos

---

<sup>199</sup> A expressão traduz a visão da mulher associada à maternidade num sentido em que a maternidade é definidora da mulher.

as mesmas competências. A principal diferença é de constituição física” (F2G3).

“Há certas coisas que um homem faz e que uma mulher não consegue, os homens têm mais força que as mulheres (...)”(F3G2).

Assim, a força física é, aqui, apresentada como uma característica masculina e a emoção é apresentada como uma característica feminina, como podemos observar na afirmação seguinte:

“Mas tem de haver diferenças inatas, (...), por exemplo o homem ser menos emocional do que a mulher... acho que é uma diferença inata” (F1G3).

O que gostaríamos de sublinhar é que a emoção, sendo um constructo psicológico, é referida, por esta participante, como tendo um fundamento fisiológico e um carácter inato. Um outro aspecto que consideramos pertinente sublinhar é o carácter relacional subjacente à definição da masculinidade que é caracterizada por oposição à feminilidade.

Ainda no que se refere às características biofisiológicas dos homens, destacamos a valorização da força física e a constatação de que a impossibilidade de gerar crianças dos homens pode ser vista como uma vantagem masculina, como podemos verificar na afirmação seguinte:

“(...) [os homens têm] a vantagem de não aparecerem grávidos no emprego, nem em casa, para os pais. Acho que é uma, que existe uma vantagem, uma superioridade física que se nota” (F2G3).

Por seu lado, podemos constatar que as participantes identificam a possibilidade da maternidade como uma grande vantagem de serem mulheres, como podemos ver nas afirmações que apresentamos:

“Mas acho que também temos muitas vantagens, outra vantagem: nós podemos ser mães” (F1G3).

“Há vantagens de ser mulher. Em primeiro lugar porque só nós é que podemos ter uma capacidade que os homens não têm que é dar à luz e de manter uma relação de vinculação com as crias” (F2G3).

“Mas gosto de ser mulher, gosto de ser mãe, pronto e ser mulher é ter oportunidade de ser mãe” (F3G2).

“(...) o dar à luz. É uma experiência fantástica, depois de nascer não há muita diferença porque o pai ajuda, actualmente, mas aquele momento, eu acho que é assim uma coisa muito especial” (F3G3).

Paradoxalmente, a mesma participante (F2G3) refere como vantagem masculina o “*não aparecer grávido no emprego, nem em casa*” e identifica, também, como vantagem feminina, a maternidade. Na nossa perspectiva isto poderá mostrar que por vezes a gravidez pode ser considerada um entrave para a afirmação profissional da mulher ou como um problema familiar quando não planeada ou precoce. Neste sentido, podemos não estar na presença de uma contradição mas antes perante a constatação de

que na vida das mulheres, a maternidade assume uma responsabilidade maior e deve ser entendida como um aspecto central da sua vida. Já que a paternidade parece não ser interpretada como uma situação que possa acarretar qualquer perturbação a nível laboral ou familiar, quando acontece precocemente.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é a transversalidade verificada em todas as famílias, da referência aos argumentos biofisiológicos na interpretação das diferenças entre os sexos e até da sua utilização como justificação de outras diferenças. A única exceção é a afirmação de que as diferenças entre homens e mulheres são meramente físicas, como podemos verificar na citação que a seguir se apresenta:

“Há características mais masculinas e características mais femininas, mas acho que há na fisionomia (...), de resto, eu acho que a diferença no ser humano não existe, no meu entender. Eu acho que há diferenças fisiológicas e que depois as pessoas são iguais” (F2G2).

A afirmação feita pela participante releva uma desvalorização de todas as outras diferenças, para além das de carácter biofisiológico na leitura das diferenças entre os sexos. Contudo, como teremos oportunidade de verificar posteriormente, esta posição é de alguma forma conflitual com outras afirmações que iremos destacar ao longo do seu discurso. Na nossa perspectiva, este aspecto revela uma certa ambiguidade entre o discurso que resulta de uma elaboração mais abstracta relativa à diferença entre homens e mulheres e a consideração de situações mais específicas que remetem para a vida quotidiana e para os contextos de interacção social, em que as diferenças ao nível da performatividade de género são o resultado de comportamentos, por vezes, mais irreflectidos.

## **1.2. Lentes de interpretação psicológica das diferenças entre os sexos**

Na tentativa de caracterizar a feminilidade, as participantes recorreram, também, a indicadores e justificações psicológicas das diferenças entre os sexos. Assim foram apontadas as diferenças que se passam a enumerar:

“(...)a grande diferença entre os homens e as mulheres, é uma questão de sensibilidade para determinados assuntos” (F1G2).

“Acho que somos diferentes, na forma de pensar, de ver, os interesses, são muito diferentes. Eu acho que como pessoas podemos não ser diferentes, mas o caminho que cada um leva, consoante os seus interesses, ambições, etc., acho que acaba por nos alterar muito e tornar o homem e a mulher diferentes” (F1G3).

“(…)tenho maneiras diferentes dos homens, se calhar eu gosto de coisas que eles não gostam. Nós somos um bocado diferentes deles, muito diferentes... somos muito diferentes deles, eu acho que a gente ser feminina... sei lá, gostamos de coisas que eles não gostam” (F3G1).

“(…)a maneira de pensar, acho que é diferente de uma mulher e de um homem, e pronto” (F3G3).

As frases anteriormente transcritas identificam diferenças entre homens e mulheres em termos de sensibilidade, na forma de pensar, nos interesses e nas ambições. Gostaríamos ainda de realçar mais duas afirmações que consideramos como sendo reveladoras da percepção de diferenças entre homens e mulheres e que destacamos por terem implícitos aspectos que podem ser considerados como indicadores de uma certa atitude de resignação e passividade femininas:

“Talvez esse comodismo esteja ligado também aquilo das emoções, e tal, a mulher cria mais laços e isso acaba por prende-la mais a um sítio e acaba por se acomodar a esse sítio, acho que neles não tanto, acho que eles são mais independentes do que nós” (F1G3).

“Quanta diferença há. São diferentes em tudo, querem ser mais do que as mulheres, os homens, (...) Até no feitio, quantas vezes a gente tem de se calar para ... agora não, mas antigamente era assim, para não haver ralhos em casa” (F2G1).

Assim, na primeira transcrição identifica-se o comodismo com o feminino, uma situação que é justificada com uma certa dependência da mulher do ponto de vista das relações interpessoais que, de acordo com a participante F1G3, acaba por constituir um entrave à mobilidade da mulher, enquanto que os homens são descritos como mais independentes e por isso, capazes de uma maior audácia, o que pode revelar uma percepção de que o homem está mais pronto a correr riscos na sua vida. Esta afirmação revela a crença na existência de diferenças psicológicas entre homens e mulheres que são justificadas, pela participante, como estando directamente relacionadas com a forma como os homens e as mulheres organizam as suas vidas.

A segunda afirmação ilustra uma certa submissão da mulher quando, no interior da família, se verificavam situações de diferença de opinião entre homens e mulheres. Nesta afirmação podemos também identificar a constatação da diferença entre a actualidade e tempos mais recuados. Contudo gostaríamos de sublinhar a referência à desigualdade de género no interior da família sublinhada pela expressão: *“querem ser mais do que as mulheres, os homens”*. Aqui, é claro, mais uma vez, o carácter relacional do género, uma vez que é na relação com o outro que se exerce um poder e que uma parte é subjugada pela outra. Associada a esta estrutura de poder é, também, referida uma performatividade que leva a mulher a agir de uma forma que não ponha em causa a

dinâmica instituída, sendo que a passividade, enquanto característica da mulher, é, assim, resultante da própria assimetria de poder.

A submissão é também apresentada explicitamente como uma característica feminina por duas das participantes na nossa investigação, como podemos ver através da análise dos excertos que apresentamos:

“Para mim as diferenças não fazem sentido nenhum, mas acho que as mulheres são mais submissas que os homens, porque acho que é a mentalidade. É uma questão de mentalidade” (F2G2).

“(…) são submissas, eu ... eu não gosto muito desta palavra porque o que eu quero dizer não é bem submissa, mas quem dá sempre a última opinião, eu acho que ainda é um pouco o marido, no geral... é homem.” (F1G2).

Salientamos que a submissão aparece aqui contextualizada no meio familiar, e ainda que a participante afirme que o que pretende dizer não é bem submissão, foi, de facto, essa a palavra que seleccionou, e explicita a ideia que pretende transmitir com uma frase que ilustra uma situação de assimetria entre o homem e a mulher numa situação de conjugalidade.

No que se refere às características psicológicas consideradas como definidoras da feminilidade, destacamos algumas que foram valorizadas positivamente, as quais se encontram espelhadas nas seguintes transcrições:

“(…) para mim ser mulher é muita coisa...a nível pessoal, e fazendo a comparação com um homem, é ser muito mais vivido do que um homem porque acho que sentimos muito mais emoções do que um homem. E acho que essa vivência, ou essas experiências emocionais nos fazem sentir muito mais vivas e completas” (F1G3).

“(…) temos assim mais pena das pessoas. Somos assim mais humanas, eu acho. Somos mais humanas mais tolerantes” (F3G1).

“(…) mas acho que as mulheres têm melhor feitio do que os homens (...). Acho que a mulher tem melhor feitio que o homem” (F3G1).

“(…) uma mulher é mais calma, mais ponderada” (F3G3).

No entanto, foram também apontadas características femininas que revelam alguma conotação negativa como a falta de sentido prático, o que é visível na afirmação que passamos a transcrever:

“(…) as formas de... a sensibilidade, para mim a sensibilidade. (...) eu acho que as mulheres são muito mais emocionais e muito mais sensíveis do que os homens, e se calhar por isso não tão... práticas. A sua sensibilidade ligada à emoção tira-lhes alguma noção de ser prático” (F1G2).

Da mesma forma se identifica a feminilidade com uma certa tendência para problematizar as situações do dia-a-dia e para assumir posturas e atitudes extremas na



relação com os outros, quer seja de superioridade ou de inferioridade, como se o equilíbrio emocional e relacional fosse apenas uma característica masculina.

“(...) o facto de sermos mais complicadinhas porque pensamos mais e arranjamos mais problemazinhos e essas coisinhas também nos tornam muito mais infelizes a nós do que a eles, essa complicaçãozinha toda” (F1G3).

“(...) acho que somos diferentes, acho que quando somos confiantes somos mais arrogantes (...). E deixamo-nos calcar mais quando o nosso ego está mais em baixo. Acho que somos mais complicadas do que eles.” (F1G3).

“Acho que nós somos mais...primeiro acho que somos mais complicadas, não somos tão sinceras, frontais ou abertas, somos muito mais de joguinhos psicológicos e não temos tanta coragem, nem à-vontade para abrir o jogo, mostrar o que sentimos, o que pensamos. Acho que eles são (...) muito mais simples. Além de complicadas, acho que somos muito mais arrogantes, eu acho que somos de extremos: arrogantes quando o nosso ego está completamente em cima e muito modestas, quase nos deixamos humilhar quando o nosso ego está mais em baixo. Eles não tanto, não têm essas irregularidades, eles são mais seguros, mesmo os inseguros, acabam por não dar tanta importância a isso” (F1G3).

Estas características são apresentadas como geradoras de sofrimento e de mau-estar, de infelicidade e ainda como geradoras de inseguranças nas relações com os outros. Por comparação, o homem é aqui apresentado como mais sincero e mais seguro. Como verificámos, o feminino e o masculino são caracterizados como opostos numa perspectiva, claramente, dualista, em que as características psicológicas positivas estão associadas ao masculino, enquanto as negativas são associadas ao feminino. Um outro aspecto que gostaríamos de realçar é a percepção das categorias de homem e de mulher como homogéneas, não havendo qualquer referência às diferenças das mulheres ou dos homens entre si.

Um outro aspecto apontado como característica feminina é a vaidade e a sensualidade, como podemos verificar nas seguintes afirmações.

“(...) acho que nós temos que nos afirmar pela sensualidade. Acho que não há mal nenhum em termos uma postura doce, meiga, carinhosa” (F2G3).

“Serem mais vaidosas, naturalmente, há homens que também são, mas as mulheres são mais vaidosas. (...)”(F3G1).

“As mulheres são mais bonitas, mais sedutoras” (F3G2).

Por oposição, no que concerne às características psicológicas identificadas, para definir a masculinidade, destacamos a perspectiva apresentada pela participante F1G3, que caracteriza os homens como sendo mais simples do que as mulheres e, por isso mesmo, mais divertidos, mais livres, mais aventureiros, como podemos verificar por alguns trechos da sua entrevista.

“(...) por serem (os homens) muito mais simples de cabeça acabam por ter uma tranquilidade bestial. Acho que são mais divertidos, mais soltos, mais livres, mais relaxados, mais tudo paz e eu quero é divertir-me, são muito mais divertidos e acabam por viver experiências muito mais engraçadas, alegres e tal do que as mulheres” (F1G3).

“(…) acho que eles são muito mais aventureiros, acho que eles não têm tanto medo de se mandar para as coisas, experiências e aventuras e nós, acho, que pensamos mais nisso e pomos os prós e os contras, somos mais comodistas e eles nem tanto” (F1G3).

No extremo oposto, a participante F3G1 caracteriza os homens como machistas e, até certo ponto, prepotentes como a seguir se ilustra.

“Serem machistas, em primeiro lugar, são assim: *eu sei, eu faço, eu mando, eu posso*” (F3G1).

As diferenças nos atributos utilizados para caracterizar o masculino, entre a participante F1G3 e a participante F3G1, não são, naturalmente, independentes das suas experiências de vida. Estas participantes são oriundas de famílias diferentes, marcadas por histórias de vida muito distintas e que se encontram a viver etapas muito díspares das suas vidas, e, na nossa opinião, a diferença geracional é, também, um aspecto a considerar como relevante na leitura desta diferença.

Um outro aspecto que considerámos digno de realce na análise dos dados foi a valorização do masculino, tendo verificado que este aspecto está presente de uma forma directa pela atribuição aos homens de características positivas, quando comparados com as mulheres, como é exemplo o que a seguir se apresenta:

“(…) acho que um homem tem mais iniciativa do que as mulheres. (...) tomam a iniciativa de ir falar com o director da empresa e apresentam projectos da cabeça deles que... mas tomam essa iniciativa e elas comentam entre si as iniciativas que teriam ou até essas ideias que têm mas não passam, não tomam a iniciativa ... não sei porquê, se por medo” (F1G3).

Encontrámos também algumas referências a características consideradas negativas associadas à feminilidade. Neste âmbito, salientamos a utilização de expressões depreciativas camufladas para caracterizar o feminino:

“(…) eu não quero parecer convencida, mas acho que sou um bocadinho mais prática do que as raparigas da minha idade, pelo menos do que aquelas com que eu convivo” (F1G3).

“(…) algumas que são ... como é que hei-de dizer... manipuladoras, também acho. Não é que seja o meu caso... mas há, há esse tipo de mulheres, e aproveitadoras” (F3G2).

“(…) acho que as mulheres têm tendência a ser mais lamechas” (F3G3).

Um outro aspecto que considerámos interessante e que está presente nas duas primeiras afirmações é o assumir, por parte das entrevistadas, de um certo distanciamento em relação à categoria das mulheres, quando são referidas características femininas valorizadas de forma negativa.

Em relação aos sentimentos associados às diferenças entre os sexos registamos alguma diversidade de posições, como podemos verificar pelas afirmações que

passamos a transcrever. Destacamos, num primeiro momento, a manifestação de sentimentos de conforto com a convicção de diferença entre homens e mulheres.

“(…) sinto-me muito bem em ser mulher nisso, porque acho que vivemos mais que eles, sentimos mais as coisas” (F1G3).

“Sinto estas diferenças com algum entusiasmo, mas não levo isto como uma competição porque apesar de tudo as diferenças são ótimas, porque acabam... completamo-nos” (F1G3).

“(…) eu gosto de ser mulher, não queria ser homem, não... sei lá é diferente, mas sinto-me confortável” (F3G3).

Continuando a análise dos sentimentos face às diferenças entre homens e mulheres, destacamos as afirmações que a seguir apresentamos. Nestes testemunhos verificamos a afirmação da feminilidade pela sensualidade e pelo “poder” investido pela própria sensualidade.

“(…) ser feminina, além de ser mulher é ser mulher afirmando as características do ser mulher, com orgulho, com vontade, de uma forma sedutora, acho que também entra aí a área da sedução, do ser feminino” (F2G3).

“E depois como mulher, além disto temos muito poder sobre os homens e isso acaba por ser uma vantagem porque nos torna muito fortes” (F1G3).

Uma perspectiva diferente é apresentada pela participante F1G2, que se afirma incomodada quando é confrontada com situações em que as mulheres se apresentam excessivamente frágeis.

“(…) há coisas que me incomodam mais do que um homem dizer, ou de se considerar, a nível dos *media*, que um homem não faz determinadas coisas porque é homem, incomoda-me às vezes mais, uma mulher dizer que ... fazer-se de frágil, fazer-se de excessivamente feminina, ou apelidar isso de feminilidade, isso é mariquice no sentido não do gay, da homossexualidade, mas mariquice .... Por amor de Deus, eu sou mulher, sou feminina mas sou ... e se só houvesse mulheres no mundo como é que era, eu era igual às outras, quero dizer, tenho que passar como as outras, se tive um furo tenho que mudar o pneu, não vou estar a chamar o meu marido ou um mecânico, *ai socorro, o senhor é homem venha-me cá ajudar que eu não sei mudar um pneu*, quer dizer se não sei aprendo, pronto às vezes não consigo, então tenho de pedir ajuda, agora se tenho de pedir ajuda a um homem ou a uma mulher é igual” (F1G2).

Estamos, portanto, na presença de posturas distintas face à afirmação da feminilidade. Se nas primeiras situações se verifica, na nossa opinião, um certo reforço das características tradicionalmente tidas como femininas, mas de forma sedutora, podemos interpretar a última afirmação como indicadora de uma postura crítica face ao reforço de uma visão estereotipada de mulher coquete e dependente dos homens, que são mais fortes e que, de alguma forma, são apresentados como protectores e capazes de resolver situações difíceis.

Seguidamente apresentam-se os argumentos e asserções, presentes nos discursos das nossas participantes, que ilustram a interpretação das diferenças entre os sexos com recurso aos papéis sociais assumidos por homens e mulheres.

### 1.3. Lentes de interpretação dos papéis sociais das diferenças entre os sexos

No processo de categorização das unidades de registo relativas ao conceito de feminilidade e às diferenças entre homens e mulheres pudemos verificar (*Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas*) que a categoria *Lentes de interpretação dos papéis sociais* foi a que teve mais ocorrências.

Começamos por apresentar as afirmações que definem a mulher através dos papéis que assume, como a seguir se apresenta:

“Esposa e mãe. A maternidade e o casamento foram as tarefas mais importantes da minha vida” (F1G1).

“[papéis que associa à feminilidade] O ser mãe, sem dúvida” (F1G2).

“O cuidar dos filhos. Eu acho que sim, mas acho que não seja por ser suposto, nós acabamos por nos importar muito mais com isso” (F1G3).

“Como mulher, sem dúvida ser mãe. Eu acho que o ser mãe nos deve fazer sentir ... que até lá... é como se até lá tivéssemos sido muito mais pessoa e a partir daí somos muito mais mulheres” (F1G3).

“[papéis que associa à feminilidade] Esposa, mãe e dona de casa, mais nada” (F2G1)

“[os papéis em que sente maior realização] Enquanto mulher, como mãe, e como esposa e como amiga dos outros, são os papéis que eu acho que me podem valorizar um pouco mais” (F2G2).

“Sei lá... ser mulher é ter obrigações a cumprir, é olhar pelos filhos, ser uma boa dona de casa (...). eu acho que uma mãe gosta mais de um filho do que o pai, pelo menos eu noto... na minha vida, não é? Que sou mais pelos filhos do que o meu marido e isso faz parte de ser feminina” (F3G1).

“O [papel] de mãe e o de esposa também, também conta muito” (F3G2).

“Neste momento acho que é a maternidade... é o mais importante [na definição da feminilidade]” (F3G3).

“[o papel mais importante] É o papel de mãe” (F3G3)

Como se pode verificar pela análise das afirmações anteriormente transcritas, a maternidade aparece em quase todos os discursos como um papel social definidor da feminilidade. Acrescentamos ainda que a maternidade surge nestes discursos também associada a outros papéis, como o de esposa e o de dona de casa, no entanto, consideramos que estas afirmações acabam por centrar a definição da feminilidade na maternidade, mesmo quando aparece associada a outros papéis.

Todavia, chamamos a atenção para o facto de que duas participantes organizam o seu discurso referindo, em primeiro lugar, o papel de esposa e depois de mãe (F1G1 e

F2G1). Uma das explicações para esta organização poderá revelar a percepção de que o casamento deve preceder a maternidade. Um aspecto que consideramos relevante é o facto de estas participantes serem as mulheres que representam a primeira geração estudada nas suas famílias.

Sublinhamos ainda que as gerações mais novas continuam a perceber as tarefas domésticas como sendo definidoras da feminilidade, como podemos verificar nas afirmações que se apresentam se seguida.

“O papel de dona de casa, também nos preocupamos com a casa, o manter tudo, porque eu acho que um homem chega a casa e está tudo impecável mas nem sequer pensa no que como é que foi ficar impecável. Uma mulher chega a casa e trata de pôr o espaço impecável” (F1G3).

“Em tudo, um simples arrumar a cozinha, eu acho que é diferente... é... a minha maneira de pensar é: acabo de almoçar ou de jantar, arrumo a cozinha; e acho que os homens já não é bem assim, tipo: *tem tempo*. As mulheres são mais organizadas, é mesmo isso, acho que os homens são menos organizados” (F3G3).

Um outro aspecto valorizado por algumas das participantes na definição da feminilidade pelos papéis sociais atribuídos à mulher é a questão da profissão e a forma como se concilia a vida familiar e profissional.

“São donas de casa mesmo tendo outra profissão. São donas de casa, são elas que tratam dos filhos, dos pais ou dos sogros doentes, mesmo quando são sogros. São elas que gerem o *stock* (risos) alimentar (risos). Não, mas quer dizer, são elas que fazem a gestão, porque podiam ser donas de casa, ficar só em casa mas não fazer esse tipo de gestão, mas são elas que fazem esse tipo de gestão” (F1G2).

“(…) ser mulher também é... um bocadinho fazer um pouco de tudo. Acho que nós mulheres temos uma capacidade inacreditável de sermos bastante multifacetadas, é um bocadinho assim, adaptamo-nos muito fácil a cada situação, e acho que desenvolvemos várias capacidades em várias funções e representamos vários papéis na sociedade. De mãe, de dona de casa, no emprego, de tudo, Acabamos por desenvolver várias capacidades em cada função e acho que isso nos faz sentir um bocadinho mais fortes a nível pessoal” (F1G3).

“(…) a mulher é mais sobrecarregada, a tal coisa, tem a vida de casa tem o trabalho, actualmente as mulheres quase todas trabalham, precisamos de trabalhar para sobreviver, porque só o marido não chega” (F3G2).

“As tarefas, os papéis de dona de casa, enquanto mulher, acho que é só mesmo esse. Mãe, trabalhadora... sim. Trabalhadora e dona de casa estão mais ou menos no mesmo patamar, porque eu também não sei viver sem trabalhar, eu quando estive agora de licença de maternidade, eu achei que estava a entrar numa depressão pós-parto mas não, era falta de exercício mental, de movimento, eu estou habituada àquilo, eu trabalho desde os meus 23 anos, mas gosto do que faço, (...), senti falta da profissão. É assim, ser dona de casa é importante, mas acho que também a carreira também é muito importante. Eu estou realizada no meu trabalho, é importante e não só pelo salário” (F3G3).

Neste conjunto de afirmações destacamos a referência à necessidade da entrada da mulher no mercado de trabalho afirmada pela participante da segunda geração da terceira família (F3G2). Nesta observação sublinhamos a expressão “sobrecarregada”

para definir a mulher, e de acordo com a nossa interpretação, este aspecto é revelador de uma percepção de que o facto da mulher ter assumido um papel mais activo fora de casa não representa, segundo a experiência desta participante, uma diminuição das suas responsabilidades na esfera familiar.

O papel da mulher na família é, como temos visto, afirmado por muitas das participantes no nosso estudo, como definidor da própria feminilidade e também como fundamental para a harmonia da família. E, neste sentido, é também feita a referência à atribuição de um estatuto de responsabilidade para a promoção de uma certa unidade familiar que, de acordo com alguns discursos, é uma tarefa eminentemente feminina

“(…) é um amparo para a família, talvez. E depois quando se casa é um amparo para o marido” (F1G1).

“(…) as relações familiares também, porque acho que os homens, por serem mais independentes (…) são mais independentes emocionalmente. Porque a mulher também consegue ser bem independente mas não tanto a nível emocional, ou seja, depois de construir uma família, acho que a força maior para continuar com as relações familiares, mesmo eventos sociais, o manter as relações de amizade e a nível familiar acho que vem muito da mulher (…) Acho que isso acaba por ser tarefa da mulher” (F1G3).

“A mulher é a protectora da família, mas isto é a visão que eu tenho agora (…) e outra coisa, acho que em qualquer idade a mulher inclui o homem em muito mais coisas da vida dela do que o homem a mulher” (F1G3).

Nestes discursos, parece-nos estar presente, de uma forma clara, a atribuição à mulher de responsabilidades no âmbito da liderança expressiva<sup>200</sup> no interior da família.

Ainda no que se refere às responsabilidades familiares enquanto definidoras da feminilidade, aparecem nos discursos algumas referências ao papel de cuidadoras dos mais velhos, sendo apresentada a mulher como tendo características que lhe permitem uma maior sensibilidade para estas tarefas.

“As mulheres têm mais jeito para tratar dos mais velhos, já vem de nascença, é um hábito que sempre existiu” (F1G1).

“O papel de filha, o de filha, o de madrinha, (...). Enquanto mulher o de namorada, o de neta que é um papel muito diferente, os cuidados de mulher neta dos do homem neto, não tem nada a ver” (F2G3).

Como tivemos oportunidade de referir, a feminilidade é muitas vezes referida por oposição à masculinidade, o que também se verificou no discurso das nossas participantes.

---

<sup>200</sup> Retomamos aqui conceito de Robert Bales (1955) que na análise das interações em pequenos grupos, distingue a liderança instrumental e liderança expressiva. A instrumentalidade caracterizava-se por uma orientação para a realização de um objectivo e pela manipulação do meio; a expressividade por uma preocupação com a harmonia do grupo e pelo relacionamento entre os membros desse mesmo grupo.

E, assim, seguindo as subcategorias definidas para a categoria *Lentes de interpretação dos papéis sociais*, analisaremos agora os *papéis masculinos* referidos no discurso das nossas participantes.

“Eles é que mandam, ainda há muita mulher que não trabalha, eles é que olham pelos negócios. Mas hoje há muita mulher que sabe pôr-se a par do homem, não digo do marido, do homem” (F1G1).

“Quando éramos novas e queríamos ir a algum lado era ao pai que pedíamos. E, às vezes, dizia que sim outras que não, mas pedíamos sempre” (F1G1).

“O homem é que trabalha fora de casa, o homem é que ganha, o que o homem ganha é que dá para o sustento da casa mesmo que a mulher tenha outra profissão, não é, e mesmo que participe em igualdade de circunstâncias eu acho que, por exemplo, na situação actual que vivemos eu acho que se um homem estiver desempregado é muito mais grave do que se for a mulher a estar desempregada” (F1G2)

“(…) o homem também se foca muito mais no trabalho do que a mulher.” (F1G3).

“Eles, pronto, é que põem e dispõem e fazem isto, fazem aquilo e tratam de tudo” (F2G1).

“(…) eu acho que na idade adulta, eu acho que é mais fácil ser mulher. Não lhe sei explicar muito bem porquê. Mas acho que... eu acho que a sociedade impõe ao homem mais responsabilidade” (F2G2).

Nestas afirmações verificamos que o papel do homem ainda continua a ser definido pela esfera pública. A figura masculina é apresentada como a provedora da família e como a autoridade máxima na família, ou seja, estamos perante a constatação que a diferença de papéis assumidos na família está associada a questões de poder.

Assim, na primeira situação verificamos que mesmo considerando a possibilidade da mulher se poder, actualmente, igualar ao homem na esfera profissional, ela aparece sempre numa posição secundária em relação ao marido. A segunda afirmação, também da participante da primeira geração da família 1, refere que na sua juventude o pai era a pessoa que, dentro de casa, tinha a autoridade de permitir ou não a saída das filhas, o que revela uma posição de poder no seio da família. Ainda, nesta família, as participantes das outras duas gerações referem a importância do papel de provedor da família como um papel definidor do masculino e também a relevância dada ao trabalho e à carreira dos homens.

Registamos ainda que na família 2, as duas primeiras gerações referem que a masculinidade pressupõe uma atitude caracterizada pela acção e pela iniciativa: “são os homens que tratam de tudo” e “eu acho que a sociedade impõe ao homem mais responsabilidade”.

Um outro aspecto que surgiu no discurso das nossas participantes foi a referência à complementaridade na atribuição dos papéis femininos e masculinos, o que é visível nas seguintes afirmações:

“Ele é o marido que sabe que tem as obrigações e os deveres com a mulher. E eu cumpro na mesma” (F1G1).

“(…) há milhões de anos havia muitas sociedades matriarcais, em que as mulheres é que governavam e geriam até pela própria condição dos homens partirem para a caça ou para a guerra e depois não voltarem porque tinham perdido o rumo” (F1G2).

Nestas asserções verificamos a percepção de que os papéis feminino e masculino se complementam, havendo a convicção de que ambos são necessários e que o equilíbrio passa pela assunção da diferença. Na segunda afirmação, constatamos a referência a um tempo primordial em que a atribuição dos papéis estará relacionada com as funções sociais definidas como femininas e masculinas, em que aos homens cabiam as tarefas exteriores, como a caça e a guerra enquanto às mulheres o governo e a gestão do grupo.

Relativamente à percepção de diferenças entre os sexos, no que diz respeito aos papéis sociais que homens e mulheres desempenham, gostaríamos de salientar que embora apareçam referências à entrada da mulher no mercado de trabalho, a valorização da carreira masculina continua a estar presente no discurso das mulheres como podemos verificar a partir da afirmação que a seguir se apresenta:

“(…) mesmo que o homem ganhe exactamente o mesmo que a mulher ou até menos. Eu, por exemplo, já vivi esse tipo de... de situação de o meu marido, momentaneamente, estar sem trabalho e foi um *ai Jesus*. E eu se ficar a ganhar menos, como vou ficar a ganhar menos, ninguém assim à minha volta está assim muito preocupado (risos) porque o meu marido vai ficar a ganhar o mesmo, não é (risos)” (F1G2).

Observamos, assim, uma percepção clara da valorização do masculino enquanto provedor da família, ainda que a mulher também tenha um emprego remunerado. A participante (F1G2) refere, claramente, que a diminuição do seu rendimento não é valorizada pela sua família, situação que sentiu como diferente quando a situação era inversa, facto que nos pode indicar que o rendimento auferido pela mulher, independentemente de ser ou não superior ao do homem, é considerado como complementar ao do marido.

No que respeita à definição da feminilidade e da masculinidade e na interpretação das diferenças entre estes conceitos, as participantes que representam a primeira geração puseram em evidência a importância da pertença geracional na leitura destas questões. Verifica-se, com efeito, a referência às mudanças registadas na nossa



sociedade, no que diz respeito à atribuição dos papéis a homens e a mulheres, como podemos ver nas frases que a seguir se apresentam:

“Agora a mulher não fica em casa a olhar da casa, a cozinhar, cozinha quando chega a casa, à pressa, antigamente a mulher saía para passear, para fazer compras ou para fazer visitas. Mas também antigamente em casa havia sempre pessoal” (F1G1).

“(…) agora ao sábado e domingo não temos empregada, têm que ajudar. Antigamente o homem não fazia nada dessas coisas, era muito micas, agora até mudam as fraldas aos filhos, antigamente não” (F1G1).

“Agora mudou muito, o homem ajuda muito a mulher. Mas antigamente parecia muito mal o homem ajudar a fazer a cama ou a pôr a mesa, isso era para os criados” (F1G1).

“Antigamente havia coisas só para mulheres, as mulheres tinham de fazer tudo: tratar dos filhos, tratar da casa, não é. E agora não, fazem os dois e eu acho bem. (...). E eu acho muito bem que dividam as tarefas, pronto acho que... mas antigamente não” (F2G1).

“(…) mas quem tratava (dos filhos) era só eu (risos), mas eram os dois que deviam tratar, como agora” (F2G1).

A participante F1G1 refere as mudanças registadas na actualidade, por comparação ao tempo em que era mais jovem, e justifica estas mudanças com o facto de agora haver menos empregadas domésticas que, segundo ela, acabavam por assegurar muitas das tarefas domésticas, tarefas essas que têm, agora, que ser divididas entre homens e mulheres. No entanto, esta partilha não é, na nossa interpretação, equitativa, uma vez que é referido que os homens “ajudam”, o que subentende que a responsabilidade por estas tarefas continua a ser vista como feminina.

Da mesma forma, é também registada a mudança entre os papéis femininos, no que respeita à condução da carreira, como podemos verificar na frase seguinte.

“Agora elas criam empresas, na parte médica há muitíssimas boas mulheres médicas. No meu tempo só havia médicos homens. Actualmente, a mulher pode-se equiparar ao homem em muitas coisas” (F1G1).

Parece-nos importante relembrar que a participante F1G2 afirmou, como referimos anteriormente, que apesar das mulheres, actualmente, se poderem igualar aos homens em muitas coisas, continuam a não ser iguais aos maridos.

Em termos de comparação da situação das mulheres através dos tempos gostaríamos ainda de referir a constatação da mudança no comportamento das mulheres na esfera pública.

“Muitas vezes até tenho vergonha de ser mulher, a mulher agora não tem pudor nenhum. O feminino dava-se ao respeito e agora não dá. Agora não há respeito nenhum pela mulher” (F1G1).

Nesta frase está presente a reprovação do comportamento feminino que, nos dias de hoje, conduz, na perspectiva da participante, a uma desvalorização social da mulher. Neste sentido, percebemos um certo descontentamento com a forma como, actualmente,

a mulher é tratada, no entanto, sublinhamos que a responsabilidade desta mudança é imputada às mulheres que, agora, agem “sem pudor nenhum”. Esta referência é, de acordo com o nosso ponto de vista, reveladora da convicção de que as alterações no relatório de comportamentos tidos como femininos não trouxe à mulher apenas ganhos, sendo as supostas perdas, como talvez possamos deduzir do que ouvimos, sobretudo do domínio moral.

Um outro aspecto que temos vindo a analisar é o sentimento associado à constatação das diferenças entre os sexos e, neste sentido, destacamos que as mulheres que representam a primeira geração das três famílias referem como melhor a condição masculina, quando comparada à feminina, como podemos ver pela análise das afirmações que se seguem:

“Sempre se disse que o homem é melhor” (F1G1).

“É melhor ser homem do que mulher porque os homens vão para aqui, vão para além e as mulheres nunca iam para lado nenhum que não podiam” (F2G1)

“(…) eu acho, que os homens têm muito mais comodidades do que uma mulher” (F3G1).

É clara, como podemos ver, a referência a uma valorização do masculino e das características que se lhe associam, como, por exemplo, a liberdade e a facilidade da gestão da vida, descrita aqui como mais cómoda do que a das mulheres.

Na mesma linha, são referidos como problemas associados à feminilidade aspectos como a sobrecarga de trabalho, nomeadamente, em casa.

“Ser mulher é um grande trabalho” (F2G1).

“Desvantagens há muitas (risos)... como por exemplo, a mulher é mais sobrecarregada no serviço de casa” (F3G2).

Salientamos também a existência de sentimentos positivos associados à feminilidade manifestados pelas participantes do nosso estudo. E nesta sequência registamos duas afirmações que embora reflectam posturas de conforto com a situação de mulher, revelam posturas distintas na interpretação da própria feminilidade.

“Como mulher senti-me sempre protegida” (F1G1).

“Acho que nós não perdemos nada com esta forma directa, próxima e feminina de ser. E devemos ser feministas porque acho que devemos ter sempre um discurso de afirmação das mulheres” (F2G3).

Assim, na primeira afirmação, está presente uma visão de fragilidade da mulher que lhe confere o direito a uma protecção masculina. Na segunda afirmação, está presente um sentimento que caracterizaríamos mais como orgulho na afirmação da feminilidade. Sublinhamos o facto de as participantes que referiram estas duas posturas

serem de gerações e famílias diferentes, sendo o discurso da primeira muito revelador da sua situação económica privilegiada e da sua geração.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é um certo conformismo em relação à atribuição diferenciada de papéis sociais a homens e mulheres, visível na frase:

“Nunca pensei muito nisso. Não dava para pensar muito porque via que era todos mais ou menos assim” (F3G2).

Em nosso entender, estamos na presença de uma certa naturalização das diferenças entre os sexos por estas estarem presentes em todas as esferas sociais em que as mulheres se movimentam, o que revela uma aceitação acrítica do tratamento diferenciado, ainda que esta participante (F3G2), tenha manifestado, anteriormente, a consciência da desigualdade entre homens e mulheres.

## **2. Identidade de género: processos de (re)construção da(s) identidade(s) de género**

Um dos objectivos deste trabalho, como já tivemos oportunidade de referir é identificar quais as perspectivas percebidas pelas participantes em relação à forma e mecanismos como se constrói e reconstrói a identidade de género. Neste sentido, revelou-se muito importante perceber como é que as participantes, deste estudo, interpretam a sua identidade de género, como aprenderam a ser mulheres e perceberam estabilidade ou mudança na sua identidade de género ao longo da sua vida.

A relevância em termos educativos de perceber estes processos é fundamental, uma vez que nos permite perceber como as aprendizagens de género se processam e, principalmente, saber quais as aprendizagens e experiências que as mulheres identificam como sendo centrais para construir a sua identidade de género.

Consideramos que a identidade de género é um processo nunca finalizado e, neste sentido, dar voz a mulheres adultas permite-nos perceber não só a importância que essas aprendizagens têm nas suas vidas adultas, mas também perceber como se continuam a processar em contextos relacionados com a idade adulta.

Por outro lado, parece-nos também pertinente perceber como as mulheres sentem que participam no processo de aprendizagem social ligada ao género como educadoras das gerações mais novas, como transmissoras dos estereótipos que influenciaram as suas vidas, os quais, de alguma forma, acabarão por influenciar as vidas das gerações futuras.

Neste sentido, perceber que a identidade é inseparável dos processos educativos permite-nos, também, identificar áreas de intervenção e actores preferenciais a envolver nos processos e iniciativas educativas promotoras da igualdade de género.

Para dar continuidade a estes objectivos, começamos pela análise das *Perspectivas essencialistas na interpretação da identidade de género* presentes no discurso das participantes, depois as *Perspectivas associadas à aprendizagem social*, a *Percepção das mudanças identitárias associadas às transições de vida*, a *Maturidade e o envelhecimento físico e as transformações identitárias associadas* e, por fim, a *Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade*.

## 2.1. Perspectivas essencialistas na interpretação da identidade de género

Começamos esta análise pela consideração das afirmações de posturas que revelam a convicção de que existem determinados saberes femininos que não são aprendidos e que resultam, portanto, de processos inatos que fazem parte da essência feminina.

“Talvez seja um dom que Deus nos dá, a mulher é que deve fazer isto (cuidar dos idosos). Bem também há homens criados mas eu acho que é um dom” (F1G1).

“Temos de nos adaptar e conservar o nosso dom de ser mulher. A gente nasceu para ser mulher. Sempre sonhei com casar e ter crianças, sempre gostei muito de crianças, eu cuidei muito dos meus sobrinhos” (F1G1).

“(…) eu acho que há muita coisa que nasce já com a mulher, com o lado feminino e outra pela educação (…) há coisas que ninguém ensina, o pegar num bebé, o sei lá... digo eu isto, cuidar duma criança... o fazer uma cama, eu acho que os homens são um bocado destrambelhados nessas coisas, há homens que a fazer essas coisas poderão ser melhores do que uma mulher, mas eu acho que até a maneira de... como é que eu hei-de dizer, de... falar, a sensibilidade, eu acho que vai muito da sensibilidade e as mulheres são, no geral, mais sensíveis do que os homens” (F2G2).

“Eu acho que é instintivo [saber ser mulher]” (F3G2).

Como podemos verificar pela análise das citações anteriores, em todas as famílias se verifica a referência a uma visão essencialista da identidade feminina,

presente e visível na consideração de que alguns dos saberes que se associam à feminilidade definem a mulher na sua essência de mulher, constituindo, por isso, parte integrante do Eu.

Destacamos o facto de este tipo de argumento essencialista estar ausente do discurso da geração mais jovem de mulheres que participaram no nosso estudo. E ainda de salientar que as participantes que referiram esta perspectiva essencialista também referiram no seu discurso, como veremos de seguida, diversos exemplos de aprendizagem social do género.

## **2.2. Perspectivas associadas à aprendizagem social na interpretação da identidade de género**

Por oposição às perspectivas essencialistas, considerámos as perspectivas associadas à aprendizagem social, tendo em mente a importância dos modelos de feminilidade no processo de construção e também de reconstrução da identidade feminina. Para melhor identificar e compreender o papel que estes mecanismos de aprendizagem do género desempenham entendemos ser profícua a divisão desta categoria em subcategorias, as quais procuram centrar-se nos contextos em que estas aprendizagens ocorrem e nos modelos e influências percebidos como relevantes para a construção individual da identidade feminina.

### **2.2.1. A aprendizagem do género em contexto familiar**

Assim, começamos esta análise do contexto familiar, considerando, numa primeira fase, os modelos femininos dentro da família e a natureza das aprendizagens que as participantes associam à identidade de género.

As aprendizagens em contexto familiar que as participantes associam àquilo que é ser feminina têm, na sua generalidade, a ver com as tarefas domésticas, como se ilustra nas frases que se apresentam:

“Aprendia-se a trabalhar: a cozer, a pontear roupa, a minha avó era muito engraçada, ficou viúva bastante cedo, (...), tudo o que fosse de casa era com ela, era muito engraçada e cheia de vida, ela dava-nos roupa que vinha mais feia ou panos de cozinha com buracos e nós tínhamos de aprender a pontear, ela dizia *pega lá mas não é com nicos*, com nicos é coser e apertar, não, era direitinho, e quando lhe íamos mostrar e ela *zumba, zumba* a desmanchar,

ficávamos tão tristes, porque já sabíamos que tínhamos de fazer outra vez, era uma casa muito grande e muito alegre sempre arranjadinha” (F1G1).

“Os trabalhos que aprendi com a minha avó: croché, e sou muito ordenada como ela” (F1G1).

“A minha mãe ensinou-me a fazer os pontos, a cozinhar, a fazer tudo” (F2G1).

“Lembro-me que ela [a mãe] dizia que a mulher tinha de ir preparada para o casamento, para saber fazer, minimamente, fazer o almoço, jantar para o marido, para eles ficarem satisfeitos” (F3G2).

“(…) a questão de ser dona de casa, tem a educação... a gente quando chega aí aos 15, 16 anos aprendemos a cozinhar, aprendemos... um rapaz já não” (F3G3).

Como podemos constatar, as aprendizagens referentes às tarefas domésticas são referidas pelas nossas participantes como estando associadas especialmente aos modelos conformizados pelas suas mães e avós.

Neste sentido, identificamos também uma referência que associa os trabalhos domésticos à maternidade, sublinhando a importância da mãe nas aprendizagens que lhes estão associadas.

Salientamos ainda o facto de uma das participantes da geração mais nova (F3G3) afirmar que as aprendizagens das tarefas domésticas costumam ser, segundo a sua experiência, uma área em que se investe quando se educa uma rapariga. Esta perspectiva acaba por se aproximar do relato de outra participante (F3G2), que referiu a sua mãe dizia que “uma mulher tinha de ir preparada para o casamento”. Como podemos ver, as participantes que acabámos de citar são ambos da terceira família (filha e mãe) pelo que podemos avançar que, no que se refere à percepção sobre a existência de uma educação diferenciada de raparigas e rapazes, não se verificou muita diferença geracional.

Um outro testemunho que relata a manutenção da responsabilidade feminina pelas tarefas domésticas é retratado na frase seguinte:

“(…) a verdade é que eu não mandava pôr a mesa porque o pai não podia pôr a mesa, porque ele põe e não tem problema nenhum, mas porque elas tinham de fazer alguma coisa, tinham que participar na vida de casa, na vida doméstica. Todos têm que aprender, não tinham de aprender por serem mulheres” (F1G2).

Nesta frase, a participante afirma que as suas filhas aprenderam as tarefas domésticas porque todos têm de as aprender, contudo registamos que a participante não tem filhos homens e que o pai só participava nestas actividades esporadicamente. Neste caso não se verificam diferenças entre pai e mãe nas tarefas distribuídas aos descendentes, mas também não existiam filhos rapazes. Contudo, as duas filhas

apoiavam a mãe nas tarefas domésticas, mas o pai estava, normalmente, distante dessas tarefas.

Um outro conjunto de actividades aprendidas que as nossas participantes associam à feminilidade são as relativas à maternidade. E, como podemos verificar, a mãe é indicada como o modelo a seguir.

“Quem me ensinou a ser uma boa mãe foi a minha mãe, apesar de ela ligar mais a minha irmã” (F1G1).

“Foi a minha mãe. Foi a minha mãe, desde novinha. Ensinou-me a ser boa dona de casa, poupada, a trabalhar e não andar aqui e além, e estar em casa a fazer o serviço e mais nada. (...) A ser mãe também aprendi com a minha mãe (...) tive os meus 4 filhos em casa da minha mãe, nasceram todos na casa da minha mãe” (F2G1).

“Aprendi a ser mãe com a minha mãe. Com a minha mãe no sentido de como é que vou fazer... a nível... não é só a nível prático, o mudar a fralda, o dar de comer, pronto isso é ... aqueles primeiros dias foi exactamente com a minha mãe, mas mesmo sempre lembrando como é que ela tinha feito comigo e com as minhas irmãs, as próprias regras” (F1G2).

A sexualidade e a reprodução foram também referidas como uma área de aprendizagem associada ao género. E como podemos verificar, na observação das afirmações que se apresentam, parece haver, como de algum modo era esperado, uma diferença geracional em relação à forma como estes assuntos foram abordados.

“Estávamos na praia e só depois de catarmos<sup>201</sup> de uma empregada é que percebemos que a tia estava grávida. Eu já tinha 14 anos, já tinha a menstruação e não saber nada dos pormenores, era um exagero tudo tem o seu limite. Mas também não era por isso que havia mais pouca sorte. Agora estão mais que preparadas, às vezes até demais, e desgraças não faltam” (F1G1).

“(…) só quando me veio o período é que a minha mãe me explicou que, pronto, as todas as mulheres de 28 em 28 dias lhes vinha o período, coisa e tal, e me ensinou isso. Mas de resto, a parte sexual e essas coisas todas nunca falou” (F3G2).

“(…) lembro-me só da virgindade e do valor que isso tem para uma mulher que não tem para um homem. Por isso, muito cuidado e a confiança e o sentirmo-nos bem. Quem me ensinou isto foi a minha mãe e posteriormente apoiada pela ginecologista” (F1G3).

Como podemos verificar, a primeira afirmação relata uma situação em que não se falava da reprodução e da gravidez na família. A segunda afirmação, refere uma situação intermédia, em que a participante afirma que a sua mãe lhe explicou o ciclo menstrual, mas que de sexualidade não se falava em casa. Por fim, temos a afirmação da participante F1G3, que revela já ter tido uma conversa acerca da sexualidade com a mãe e posteriormente com a ginecologista.

<sup>201</sup> *Catarmos* é aqui utilizado como uma expressão que tem como sentido procurar até obter a informação.

A este respeito gostaríamos de salientar a mudança gradual que estas afirmações parecem ilustrar (embora sejam provenientes de elementos de duas famílias distintas), mas uma análise mais profunda da terceira afirmação permite-nos identificar alguns aspectos que apontam para uma visão tradicional da educação sexual. Por um lado, estas conversas continuam a ser apenas partilhadas entre mãe e filha, por outro lado, está presente também a ideia de que as raparigas devem manter a abstinência sexual e que adiar a entrada na vida sexual continua a ser mais importante para elas do que para os jovens rapazes da sua idade.

Numa perspectiva mais geral, os modelos de feminilidade mais referidos pelas mulheres são as mães e as avós, embora, como podemos verificar nas afirmações que a seguir se apresentam, seja sublinhada a importância de algumas mulheres da família alargada. No caso retratado a seguir foram relevantes a mãe e a avó e também a avó do marido.

“Um bom ambiente, uma boa escola com a minha avó, com a minha mãe, a avó de cá (do marido) que também tinha muito método” (F1G1).

“Se tiver os alicerces das avós, da mãe e tudo isso. A estrutura da família é a mulher das diferentes gerações. Criam-se hábitos que se enraízam de fazer assim e assado. E princípios, e claro a gente vai-se habituando a este *ramram*” (F1G1).

Destacamos também a referência feita pela participante F1G2, que diz respeito à infância e à experiência de viver o espaço familiar que era, segundo ela, um espaço predominantemente feminino.

“Sim isto é uma questão de educação e de exemplos, eu acho que é sobretudo isso, eu vivi sempre numa casa de mulheres, nós éramos 4 filhos, um rapaz e 3 raparigas, a minha mãe, a minha avó paterna, a minha bisavó, mãe dessa avó, e uma irmã dessa minha avó e duas criadas. O meu pai e o meu avô saíam de manhã, vinham almoçar e depois só chegavam à noite,... *pouco barulho, que o pai e o avô chegaram cansados, vamos para a mesa, pouco barulho, eles estão cansados querem ouvir o rádio, (...)*, e eram horas dos meninos irem para a cama. Portanto, basicamente, o convívio com os homens era este” (F1G2).

Nesta afirmação, verificamos não só o espaço doméstico definido como espaço feminino, mas também o retrato de uma vivência que se distancia da realidade das outras famílias entrevistadas, no aspecto em que a casa e as tarefas domésticas tinham uma participação não negligenciável de empregadas domésticas internas.

Ainda, na mesma família, mas já na terceira geração, mantém-se a referência aos exemplos femininos da família alargada, considerados relevantes na aprendizagem de género, como podemos verificar na frase seguinte:

“A minha mãe, a minha irmã, (...) a tia e a avó” (F1G3).



Como tivemos oportunidade de verificar na análise das afirmações anteriores, a mãe é sempre indicada como um modelo de feminilidade relevante para a construção da identidade das participantes, enquanto mulheres.

“(...) foi a minha mãe, sem eu notar, sem pensar muito nisso” (F1G2).

“Foi a minha mãe, (...) a mais importante na minha vida foi a minha mãe” (F2G1).

“Fui aprendendo com a vida, ... e com a minha mãe também, mas principalmente com a vida. A vida é que nos vai ensinando muita coisa” (F3G1).

“(...) [se não fosse mulher] acho que a minha mãe não tinha insistido tanto para eu ser bem-sucedida, porque também é muito produto dela” (F2G3).

“(...) a minha mãe diz-me sempre uma coisa, que eu não sou melhor do que ninguém e que ninguém é melhor do que eu. E eu tenho sempre isso como referência. E acho que isto me ajuda a ser mulher porque nunca tento passar por cima de ninguém mas também não deixo que ninguém passe por cima de mim” (F3G3).

Como verificámos, nestas afirmações, está sempre presente a referência à mãe como modelo de feminilidade relevante. No conjunto de afirmações seleccionadas para ilustrar este facto salientamos a da participante da terceira família, que representa a terceira geração de mulheres (F3G3), que se refere a uma aprendizagem relacionada com uma postura assertiva na vida que, de alguma forma, revela uma postura que não se conforma com a passividade que caracteriza o modelo mais tradicional de feminilidade. Na mesma linha temos também a afirmação da participante, também representante da terceira geração mas da família 2 (F2G3), que refere que se não fosse mulher a mãe não teria insistido tanto para que ela fosse bem-sucedida. Na nossa opinião, esta postura pode revelar uma transformação na percepção do papel social da mulher, por parte das mulheres que representam a segunda geração destas famílias, uma vez que procuraram na educação das suas filhas capacitá-las para o exercício de um papel mais activo na esfera pública.

A mesma ideia é transmitida na frase seguinte, também da participante F2G3, em que é referida a importância para as mulheres de lutarem pelos seus objectivos, evitando as situações de dependência das mulheres que caracterizou a experiência de vida da primeira geração da sua família.

“(...) com os exemplos de família. As mulheres lutadoras da minha família. A minha avó sempre nos ia dizendo que se querem muito uma coisa, conquistem-na, olhem para mim e... e não se deixa ficar assim, tanto com a questão do cuidar dos nossos filhos e esquecer-se. Ela ainda hoje refere isso em relação à carta de condução, queria tê-la tirado e agora aos 75 anos tem vontade de conduzir e está dependente, a questão da dependência. Aprendi a ser mulher com a minha mãe, com um exemplo de quem... tenta sempre passar aos filhos que primeiro estão os nossos objectivos, e depois tudo o resto são as nossas obrigações” (F2G3).

Em relação à influência do meio destacamos o testemunho da participante mais jovem da terceira família.

“Era a minha mãe, a minha avó, as vizinhas, sabes que eu morava numa aldeia, aquilo as vizinhas tinham muita influência, quer dizer, a minha mãe até podia não ter a ideia mas se as vizinhas colocavam a ideia na cabeça dela e ela colocava na minha” (F3G3).

Nesta afirmação é visível a influência das redes sociais informais na educação familiar, pois embora não se tratando aqui de uma influência directa das vizinhas na educação da participante, ela acaba por ser percepcionada como uma influência real.

A valorização dos modelos femininos familiares é percebida e valorizada, como tivemos oportunidade de observar, através da análise das afirmações anteriores. Este facto parece justificar a desvalorização, por nós percepcionada, das diferenças geracionais na forma de se ser e se tornar mulher. Como ilustramos a seguir, em todas as famílias assistimos à afirmação de uma certa continuidade familiar, em relação à forma de se ser mulher:

“(…) eu acho-me muito parecida com a minha mãe em algumas coisas, e houve uma altura em que não queria ser, de maneira nenhuma, mas isso faz parte do crescimento. Não queria ser parecida fisicamente, mas... eu acho que há uma certa continuidade, eu sou assim um bocadinho, e a minha irmã mais nova também é, em termos mesmo de educação dos filhos, (...), eu também sou assim rigorosa. É evidente que eu me adaptei ao tempo, cada pessoa vai-se adaptando ao tempo, a mãe da minha mãe, com certeza que não foi como a minha mãe foi connosco, nem como eu fui com as minhas filhas, agora há uma continuidade, há sim. E vejo isso na minha filha mais velha” (F1G2).

“(…) a minha mãe era uma senhora que era muito trabalhadeira e não falava de ninguém, pronto, e as minhas filhas também são muito trabalhadeiras e tudo. É mais igual do que diferente, porque elas são muito trabalhadeiras (...). E são dedicadas à família. Diferenças... sempre há algumas diferenças nas pessoas, mas somos todas assim muito parecidas a trabalhar e a fazermos as coisas” (F2G1).

“Eu acho que a minha família... não mudou muito, a minha família tem o meu seguimento, noto que a minha filha e a minha neta são muito iguais a mim, na forma como organizam a vida e acho que elas seguiram muito o meu exemplo, mulheres trabalhadoras pessoas responsáveis, esposas que dizem assim *Não, este trabalho é para mim*, como eu, eu também não tinha coragem de estar sentada e o meu marido a lavar a loiça, por exemplo, e acho que elas são iguais a mim nesse ponto de vista” (F3G1).

“(…) eu acho que é igual, porque a minha mãe é... ainda se preocupa muito connosco, (...). Ela preocupa-se com os filhos, como eu me preocupo com a minha e como eu vejo que a minha se preocupa com a dela. (...) Mudam os tempos mas o papel da mulher é igual, eu acho que sim” (F3G2).

“Acho que não mudou nada. A não ser que ela tem outra mentalidade agora, de pensar diferente da minha, mas isso é uma coisa dela própria, mas a educação que eu lhe dei a ela foi igual à que eu recebi. Embora não tão rígida como no meu tempo eu recebi. Ela já podia sair à noite, só que tinha uma determinada hora tinha vir que eu também queria estar descansada na caminhada, não queria ficar preocupada. Mas se ela fosse rapaz se calhar não

tinha hora de chegar (risos)... se calhar não, mas a preocupação era a mesma” (F3G2).

Como podemos verificar, as diferenças quando percebidas são, de algum modo, desvalorizadas, atribuídas às diferenças individuais e a algumas mudanças de mentalidades, mas as participantes não valorizam essas diferenças, considerando que, no essencial, se mantem uma matriz familiar que identifica e aproxima as mulheres das diferentes gerações.

Ainda no contexto familiar, surgiram no discurso de algumas das participantes referências à importância dos modelos masculinos na organização das suas identidades de género. Neste sentido, destacamos o exemplo da visão do que é típico do homem na participação na vida familiar.

“Se bem que, quando era, por exemplo, para ir buscar a árvore de natal, era com o meu pai que nós íamos, quando era para comprar uma prenda para a minha mãe, o meu pai ia connosco, fui aprendendo com estes exemplos o que é ser mulher” (F1G2).

Na afirmação anterior, verificamos que as tarefas atribuídas ao pai são as tarefas pontuais e festivas e que o papel masculino na família se opõe à presença constante da mãe e de outras mulheres da família em casa.

Um outro aspecto que foi referido, no que diz respeito à importância do pai na organização do que é ser mulher, está relacionado com o modelo de relação conjugal entre o pai e a mãe. Assim, duas gerações da família 1 referem que aprenderam com o pai a importância do pai e do seu comportamento para a construção de um ideal de relação matrimonial.

“O meu pai deu-me o modelo de, se calhar, como é que eu, como mulher, me poderia relacionar com um homem. (...) porque eu sempre percebi que o meu pai e a minha mãe se davam muito bem e se respeitavam. Quer dizer, o meu pai respeitava a minha mãe na sua qualidade de mulher e com as suas especificidades, e a minha mãe respeitava o meu pai e embora o idolatrando, porque realmente a minha mãe tinha e tem uma adoração pelo meu pai, embora o adorando não era... subserviente, submissa, não era... e provavelmente foi este o modelo de relação que procurei. E aí está a grande influência dele” (F1G2).

“(...) o papel do meu pai na minha educação, sem dúvida que foi muito activo, e também consegui despertar alguns interesses, conseguiu mostrar-me o papel do homem como um papel fenomenal e importante na vida de cada mulher” (F1G3).

Na análise das aprendizagens de género, os modelos familiares representam apenas um conjunto de referências identitárias, entre muitas outras, que operam nos diferentes domínios da vida das mulheres. Neste sentido, analisaremos de seguida as

aprendizagens associadas ao género em contexto escolar, tal como parecem ter sido percebidas pelas nossas entrevistadas.

### 2.2.2. A aprendizagem do género em contexto escolar

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, ao longo da entrevista foram referidos outros modelos de feminilidade exteriores ao contexto familiar. Neste sentido, passamos agora a analisar as indicações de modelos de feminilidade em contexto escolar.

“ [a aprendizagem da feminilidade] Com a família, na escola e também com as colegas” (F2G2).

“(…) as professoras, as pessoas que tivemos, mas sempre, sempre, sempre com grandes exemplos femininos” (F2G3).

“(…) as minhas professoras sempre nos ensinaram que não temos que deixar de ser femininas para sermos boas profissionais, sempre tive esse exemplo, nunca tive aquele exemplo da professora que vai à homem. Mas provavelmente foi um acaso, havia algumas professoras, principalmente as professoras de matemática que tinham uma tendência para a afirmação masculina, eu por acaso nunca tive esse exemplo, mesmo aqui no Colégio, as professoras sempre foram muito coquetes, arranjadinhas e também fomentavam isso em nós, fomentavam isso em nós e os bons resultados. Para seres bem sucedida para além de teres de ser feminina tens de ser dedicada” (F2G3).

“(…) tive uma professora que gostei muito dela, (...) eu gostei muito dela, admirava a maneira de ser dela e tinha outra que também admirava pela extravagância dela (...), ela era do Porto, eu acho que era do Porto, também a admirava muito porque nós aqui... ela, como era do centro do Porto, daqueles lados, era mais extravagante, não estávamos habituadas e eu admirava-a porque era a maneira como ela se vestia, e assim... embora eu não seja esse tipo de pessoa, que me goste de ... mas admiro certas pessoas que são assim. E quando somos mais novas ainda nos atrai mais esse tipo de pessoas” (F3G2).

Nas frases que acabámos de apresentar podemos verificar que existe uma percepção clara da influencia da escola e, designadamente, das professoras, que não só são vistas como exemplos de feminilidade como também como transmissoras de valores associados ao feminino, quer na forma de vestir, quer em aspectos referentes às tarefas escolares, promovendo características como a organização, o brio e a dedicação, o que acaba por confirmar aspectos referidos, por exemplo, por Roberta Nutt e Gary Brooks (2008) e por Teresa Alario Trigueiros e colaboradores (2000), como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico do nosso trabalho (cf. a secção *Desenvolvimento da identidade de género ao longo da vida*, no segundo capítulo do enquadramento teórico). De acordo com a revisão da literatura, por nós efectuada, os

*mass media* constituem também um importante meio de transmissão de aprendizagens de género, pelo que passamos a analisar a sua presença nos discursos das participantes do nosso estudo.

### 2.2.3. A influência dos *mass media* na aprendizagem do género

A influência dos *mass media* foi também considerada importante pelas nossas participantes, para a definição e interpretação da sua identidade de género. Começamos pelas referências à televisão e ao cinema. A referência ao cinema aparece no discurso da participante F2G2 que refere, como podemos verificar na frase transcrita, a imagem de mulher emancipada que via no cinema, e como a considera como muito diferente da imagem de mulher mais tradicional que era, segundo ela, a que tinha mais presente na sua juventude.

“(…) no meu tempo houve realmente, uma grande evolução na minha pessoa com os *media*. Por exemplo, no cinema, nós víamos mundos muito diferentes de tudo o que nós vivíamos, e identificava-me com uma imagem de mulher mais emancipada, sabe que aquela imagem de mulher romântica era o que tínhamos (risos), foi mais marcante a imagem de emancipação da mulher” (F2G2).

Uma outra referência que gostaríamos de destacar é a que a seguir se apresenta, e que diz respeito a uma imagem de feminilidade, veiculada pela televisão, que valoriza a forma de vestir e os cuidados com a aparência física, que são aqui novamente associados à afirmação da feminilidade.

“Havia uma série há alguns anos, entretanto já a vi várias vezes, entrava a Jenifer Aniston, na série *Friendeds*, e lembro-me de já nem estar a ver a série e me lembrar de gestos, cabelo, roupa, formas de usar o cabelo que talvez tenham acabado por me influenciar (...) O que eu admirava era a maneira de andar, a postura, o bom gosto... E talvez porque eu era muito Maria rapaz, e na série ela trabalha no mundo da moda, nem sequer se fala muito nisso [na série], mas só isso já passa aquela imagem mais cuidada, talvez me tenha...” (F1G3).

A transcrição que se apresenta de seguida afigura-se-nos como um excelente exemplo da quantidade e variedade de modelos femininos presentes nos *media*. A participante (F2G3) refere um conjunto de personalidades que a marcaram pelas mais diversas razões.

“(…) não o exemplo da Pamela Anderson, da mulher... supérflua, do objecto sexual, mas se calhar já olhávamos para mulheres... com uma história de vida mais ... até do ponto de vista da história com uma afirmação, por exemplo, as mulheres políticas. Das políticas da história... estou-me a

lembrar daquela que foi companheira do Presidente da Argentina... da Evita Peron. Para nós, para a minha geração pelo menos, sobretudo porque quem encarnou o papel de Evita Peron foi a Madona e já era um ícone para nós, uma mulher bem-sucedida no mundo da música e da diferença que ela fazia... Se calhar todas essas mulheres que começaram por ser braços direitos do homens e depois chegaram ao topo e até foram bem sucedidas, como a senhora Clinton. A Hillary Clinton... que acabei por verificar que elas têm muito mais valor do que obtiveram eles, ou conseguem pelos menos que esse valor seja exibido. (...). A Maria de Lurdes Pintassilgo foi... apesar de não ser da minha ala... político-partidária, mas acho que é uma mulher que teve um... trajecto na sua vida pess [pessoal]... profissional e político invejável e acho que poucas de nós conseguimos chegar lá, e depois vamos vendo, além dessas mulheres temos as outras histórias de vidas das outras mulheres famosas, com as quais nós também dizemos assim: bom é isto que eu quero... desde da Lady Di, da princesa Diana. Que nós sabíamos sempre que ela era submissa a tudo e a todas e tínhamos vontade era que ela fosse feliz. A minha geração, pelo menos... é fã da princesa Diana. E depois, há outras mulheres como a Marilyn Monroe que continua como um ícone no nosso pensamento. Que é uma mulher... que era genial enquanto actriz... era uma mulher que tinha uma... vida pessoal como queria... independentemente do que a criticassem, e depois era... em termos de sensualidade, era uma mulher lindíssima. (...) Acho que se nós também conseguíssemos fazer era mesmo a sensualidade da... da Marilyn Monroe, depois a perseverança da Evita Peron e... o ser mulher, até de uma ala conservadora, como a Maria de Lurdes Pintassilgo, mas que consegui chegar lá e vingar” (F2G3).

Assim, como temos oportunidade de verificar, são referidas mulheres que se destacaram porque acompanharam os seus maridos em percursos políticos, e que posteriormente assumiram uma carreira também política, e, ao mesmo tempo, uma mulher que marcou a participante pela sua carreira política no nosso país.

Neste depoimento, sublinhamos a diversidade e aparente contradição dos modelos seleccionados, em que as características que fundamentam esta selecção são também contraditórias. Se por um lado a entrevistada indica mulheres que desempenharam um papel activo na vida política, sublinhando as suas características associadas à determinação e a um certo empoderamento das mulheres. Por outro lado, faz também menção a personalidades que caracteriza como submissas e infelizes, e que também foram relevantes enquanto modelos de feminilidade. Este exemplo é paradigmático da coexistência simultânea de referências identitárias a que os sujeitos, hoje em dia, estão expostos e da forma como os integram na narrativa acerca de si, incorporando referências aparentemente contraditórias.

Gostaríamos ainda de referir a prática da leitura como forma de aceder a informações e aprendizagens de género, por parte das nossas participantes. Neste sentido, passamos a citar a participante F3G1.

“A televisão também foi importante mas... talvez mais a leitura. (...) tive uma fase da minha vida que eu lia, lia, lia. E tirei dos livros muita coisa,

porque eu com a 3ª classe, não se aprendia muito, naquela altura, o que eu aprendi foi a ler e com o contacto com as pessoas” (F3G1).

“(…) uma pessoa vai vivendo e vendo e o mundo vai evoluindo e também uma pessoa não é tola e a ler, gosto muito de ler e leio muito sobre essas coisas” (F3G1).

“(…) li muito (...). E, não sei, talvez também um pouco de nós irmos procurando isso na leitura, naquilo que se vê, naquilo que se ouve. A literatura, no geral, e eu acho que isso contribuiu para a maneira como eu me vejo como mulher” (F2G2).

“(…) uma coisa que nunca me foge mesmo nestas revistas são os que diz respeito à saúde, à moda, também gosto de ver, mas principalmente à saúde e normalmente coisas da saúde das mulheres, por exemplo, ainda agora estava a ver uma coisa de osteoporose numa revista” (F3G1).

De acordo com esta participante a leitura tem-se revelado uma fonte de aprendizagem muito relevante ao longo da sua vida, permitindo-lhe uma aprendizagem que tem sido considerada importante na vivência da sua feminilidade e na forma como a vai interpretando.

Como tivemos oportunidade de observar, as participantes referem os *mass media* como uma referência identitária não negligenciável, que é sobretudo valorizada por tornar disponíveis modelos de feminilidade a que não teriam acesso de outra forma. Um outro aspecto que nos parece pertinente é a identificação de diferentes meios de comunicação seleccionados pelas participantes: a leitura de livros e revistas por uma das participantes da primeira geração; o cinema, por uma participante da segunda geração; e a televisão por duas participantes da terceira geração, o que na nossa opinião poderá estar relacionado com os diferentes hábitos de lazer e de ocupação de tempos livres das diferentes gerações e também com eventuais diferenças de cariz económico e de acesso a bens e serviços de índole cultural.

Continuamos, agora, a apresentação dos resultados obtidos que se referem às aprendizagens de género nos diferentes grupos de pares.

#### **2.2.4. A influência dos grupos de pares na aprendizagem do género**

Nas explicações dadas pelas mulheres entrevistadas acerca da construção da sua identidade de género verificámos também referências aos grupos de pares, como veremos de seguida. As primeiras afirmações que se apresentam são relativas ao grupo de amigas e colegas de escola.

“Agora, o que é ser mulher no sentido mesmo de reprodução e de sexualidade, aí foi com amigas, foi com o que se vai ouvindo, porque aí a

minha mãe, com toda a sua abertura, mas nunca tocou no assunto, como eu toquei com as minhas filhas” (F1G2).

“(…) naquele tempo, as nossas mães não tinham essas conversas (...). A gente na escola é que ia aprendendo tudo, a parte sexual e essas coisas todas, íamos aprendendo umas com as outras” (F3G2).

Nas aprendizagens realizadas através dos grupos de pares, as participantes citadas referem sobretudo as questões relacionadas com a sexualidade. Sublinhamos, a este propósito, o facto de estas participantes serem de famílias diferentes, mas da mesma geração, o que poderá revelar uma certa generalização do modelo educacional que era comum a famílias de grupos socioculturais distintos e que se caracterizava pela ausência de educação sexual no seio da família.

Outros aspectos referidos como tendo sido influenciados pelo grupo de pares foram a forma de vestir, a aparência física e as interações com pares do sexo oposto, como podemos ver nas frases que se apresentam.

“Eu gostava sempre de ser igual a elas [colegas de escola], em termos estéticos” (F1G2).

“E também com uma amiga minha que também se importa muito com o que veste, com o que faz com o que não faz, que acabou por me influenciar nesse sentido” (F1G3).

“A escola ainda influenciou mais [do que a família a forma como a feminilidade é interpretada]. Influenciou mais mesmo por ver as roupas que as outras raparigas tinham vestidas, os batonzinhos que usavam, as atitudes que tinham com, por exemplo, os rapazes (...) que eu, inconscientemente, comparava com as que eu tinha com os meus primos” (F1G3).

Relativamente aos grupos de pares na idade adulta, foram referidas algumas influências, designadamente no que se refere às colegas de trabalho.

“(…) as amigas do trabalho... muita coisa, com as amigas do trabalho mais jovens... aprendi muita coisa, eram mais jovens do que eu e às vezes sabiam mais do que eu, parece que não mas aprende-se muita coisas” (F3G1).

Nesta afirmação está presente a importância dos modelos femininos do contexto de trabalho na aprendizagem daquilo que é suposto ser-se como mulher e ainda as virtualidades do contacto com mulheres de gerações diferentes, que acabam por partilhar diferentes interpretações da feminilidade que foram consideradas como uma mais-valia para a nossa participante. Através destes excertos, podemos concluir que os grupos de pares, por vezes, parecem ter posto ao dispor das mulheres entrevistadas alguns modelos de feminilidade a que não tinham acesso nos seus contextos familiares.

Foram ainda identificados outros modelos de feminilidade e de masculinidade pelas nossas participantes, como referenciais importantes para a construção da sua identidade de género, os quais iremos apresentar de seguida.



### 2.2.5. A influência de outros modelos de feminilidade ou de masculinidade

Na identificação das referências relevantes para a construção da identidade de género foram também encontradas outras referências a modelos de feminilidade e masculinidade que algumas das participantes consideraram relevantes para a sua definição enquanto mulheres.

Na família 2 surgiram referências a modelos de feminilidade e de masculinidade associados às experiências vividas em contextos de prática religiosa, tendo sido referidas as catequistas e os modelos mais velhos disponíveis no grupo de jovens e escuteiros<sup>202</sup>.

“(…) catequistas também (...). E também a menina B. que era a minha catequista e que até foi minha madrinha de crisma, e também era muito importante, foi um bom exemplo, mas eram todas as catequistas eram todas assim, mas esta então era a mais. Para mim foi mais importante esta catequista do que a minha professora” (F2G1).

“Por exemplo, os meus guias dos escuteiros eram sempre rapazes, eu nunca tive uma chefe mulher e isso também nos levava a ter como exemplo, um exemplo masculino. Mas nunca tive uma chefe mulher” (F2G3).

No contexto destes excertos, salientamos o segundo testemunho, da participante F2G3, que ilustra uma situação em que as mulheres não estavam presentes em lugares de liderança. Um aspecto que consideramos interessante está relacionado com a indicação das tarefas referidas, pelas duas participantes, como sendo de homens e mulheres no contexto religioso. Assim, foram referidas catequistas como exemplos de tarefas femininas e os guias de escuteiros como apresentando características próprias da masculinidade. Uma vez mais, parece aqui limitar-se a liderança no espaço exterior ao masculino.

Por seu lado, a participante F3G3 refere a tentativa de influencia, por parte das vizinhas, no que diz respeito aos comportamentos socialmente definidos como masculinos e femininos.

“(…) quando era pequena não podia, diziam-me [as vizinhas]: *não debes jogar à bola porque tu és uma menina*, estás a perceber, *não debes andar no meio dos rapazes porque as meninas bonitas não andam no meio dos rapazes, é feio*, ou *uma menina não faz isso*” (F3G3).

---

<sup>202</sup> Este exemplo não foi considerado nos grupos de pares porque os modelos aqui considerados relevantes eram os líderes do grupo de escuteiros e não os escuteiros da mesma faixa etária da entrevistada.

Nesta frase torna-se visível o papel da comunidade (especialmente das mulheres da comunidade) na regulação dos comportamentos considerados adequados para as meninas.

Depois de analisadas as diferentes influências que as nossas participantes apresentaram como relevantes para a construção da sua identidade de género passamos, de seguida, à apresentação e discussão da percepção da conflitualidade entre as diferentes referências identitárias e das estratégias consequentemente desenvolvidas, pelas participantes, para a gestão de eventuais conflitos e para a integração dessas conflitualidades na sua forma de ser e estar.

#### **2.2.6. A percepção do conflito entre os modelos de feminilidade**

Como tivemos oportunidade de verificar, as participantes consideram que o que são enquanto mulheres resulta de uma complexa rede de inter-relações entre vários exemplos femininos, dos contextos em que viveram e vivem e das relações que estabelecem com os outros, quer sejam homens ou mulheres.

Como foram referidos vários exemplos de modelos de feminilidade, questionámos as participantes acerca da forma como estes diferentes modelos foram integrados e se foram, ao longo das suas vidas, percebidos como conflituais.

Assim, de acordo com o testemunho que se segue, podemos sublinhar, da parte da participante (F1G3) a consciência da existência de modelos de feminilidade concorrentes e a afirmação de uma certa performatividade em função dos contextos. O excerto que a seguir é apresentado revela bem esta ideia do que é ser mulher como algo que sofre variações.

“[o conflito entre o modelo de feminilidade da escola e o modelo de feminilidade familiar] Foi resolvido consoante o contexto. Por exemplo, mesmo aquela história de eu parecer que encaro outra personagem, por isso consegui reter algumas coisas, algumas influências femininas que vi na escola, que apliquei em certos contextos em que o que recolhi de casa não aplicaria. Construí um... compromisso, alguns comportamentos que tinha em casa não tinha na escola e alguns comportamentos que tinha na escola não tinha em casa” (F1G3)

Outro aspecto que podemos salientar é a afirmação da existência de um certo compromisso entre os modelos de feminilidade, e, de acordo com esta participante, este

compromisso passa pela percepção das diferenças, em função dos contextos, e o assumir de um comportamento considerado ajustado a cada um deles.

A mesma consciência da diversidade de modelos de feminilidade foi também referida por mais duas participantes, da mesma geração mas de famílias diferentes. Nestes casos foram comparados os modelos de feminilidade da mãe e das professoras.

“A nível de adulto eram muito diferentes (os modelos de feminilidade familiar e da escola). Eu tive umas professoras... até ao 25 de Abril, tive umas professoras muito austeras, tive umas professoras muito... muito mestras, aquele género muito... severo e a minha mãe não era assim. A minha mãe era exigente, rigorosa, era austera para os de fora mas ao mesmo tempo era... por ser um coração mole para não se deixar ir, não é, é a sensação que eu tenho da minha mãe (risos)... Mas acho que é uma austeridade que é um pouco como eu tenho, também. (...) Mas, mesmo havendo esta diferença de modelos, nunca houve conflito porque eu (...) valorizava mais o modelo familiar” (F1G2).

“Acho que (as professoras) tinham uma mentalidade mais avançada, as que foram minhas professoras, porque eu tive uma professora que era inglesa, que tinha outra mentalidade, porque a minha mãe é, saiu de um meio pequeno, tinha uma mentalidade mais fechada. Aí é que eu acho que poderia haver algum conflito. [esse conflito foi resolvido] Muito bem, percebi o mundo de uma e de outra, não é, ao perceber-se isto, percebem-se bem as diferenças, e ambas me influenciaram muito” (F2G2).

Como podemos constatar, a primeira citação refere um modelo de autoridade e austeridade associado às professoras que não era vivenciado na relação com a mãe. Neste caso, a participante afirma a inexistência de conflitualidade entre os modelos, porque valorizava mais o modelo familiar.

Na segunda transcrição, podemos ver a consciência da existência de uma diferença de mentalidades entre o modelo feminino familiar, que é considerado pela participante como mais tradicional, e o modelo de feminilidade das professoras, tidas como tendo uma mentalidade mais aberta. No entanto, é curioso verificar que a participante afirma que nunca sentiu conflitualidade, uma vez que interpretava esta diversidade como reveladora de dois mundos, quase paralelos, em que qualquer dos modelos fazia sentido.

### **2.3. As evidências da interseccionalidade na definição da identidade de género**

Associada à percepção dos diferentes modelos de feminilidade disponíveis como referências identitárias ao longo da vida, as nossas participantes revelaram uma enorme consciência da diversidade das formas de se ser mulher. Referiram muitas situações em que está clara a identificação de experiências de vida que para além do género são

marcadas por outras características que tornam a experiência de ser mulher, de alguma forma, particular e específica. Assim, destacamos a referência à diferença percebida pelas nossas entrevistadas, entre mulheres de classes ou grupos sociais distintos.

“Nos exemplos que tenho, na família todos os homens trataram muito bem as mulheres. Mas, conheci alguns casos de homens e não estou a falar de homens sem instrução, senhores que chegaram a... [fez o gesto de bater], porque naquele tempo quem dava mais má vida era a gente mais... com menos posses” (F1G1).

“(...) a minha mãe desempenha muito mais papéis e funções do que as mães das minhas amigas, tem uma postura completamente diferente, tem ideais e interesses completamente diferentes, talvez porque muitas mães das minhas amigas, também depende dos meios, claro, e também conheço extremos, mães que só querem saber de imagem, do *jet set*, como mães que não dão educação nenhuma e são mais de bairro, há assim, algumas discrepâncias, mas a meu ver, a minha mãe é uma mulher prática, e não é tão *snob*, não liga tanto à elegância” (F1G3).

Nestes dois exemplos, embora referentes a situações distintas, há uma clara diferença percebida entre as vivências e formas de se afirmar a feminilidade em função do grupo social de pertença. Na primeira citação, a participante revela que embora conhecendo casos de violência doméstica em todos os grupos sociais, eles eram mais frequentes nas classes menos favorecidas. Este aspecto é relevante uma vez que ilustra uma percepção da relação entre a classe e a vivência feminina, e uma certa tomada de consciência de uma dupla penalização de algumas mulheres.

Por seu lado, a segunda citação revela um outro aspecto que diz respeito à forma como se afirma a feminilidade e a sua relação com o grupo de pertença, sendo que a participante situa a sua mãe como uma mulher diferente num contexto de privilégio socioeconómico. No entanto, refere que o meio é muito importante e esta importância é sublinhada pela utilização da expressão “mães de bairro”. Assim, é evidente que para a participante as diferenças na pertença social, de alguma forma, influenciam a forma de se ser mulher e as preocupações que caracterizam as mulheres dos diferentes grupos.

Um outro aspecto que podemos verificar no discurso das participantes é a consciência que o meio cultural também é definidor do repertório de experiências e comportamentos permitidos às raparigas e mulheres. As participantes compararam diferentes mulheres e as suas vivências, e consideraram que as diferenças constatadas só são possíveis porque algumas mulheres estão inseridas numa determinada família ou comunidade particulares. Aqui não se trata tanto de classe social ou de privilégio económico, mas antes de um certo universo cultural e de mentalidades que permite, ou

permitia, que algumas mulheres tivessem acesso a experiências que estavam vedadas a outras mulheres nos seus contextos específicos.

“Não sei se a minha infância teria sido diferente se fosse rapaz, porque não saía de casa e... havia a rapariga do Colégio Alemão, que morava na casa igual à nossa, mas eram alemães, era diferente. Eu não avaliei se podia ser diferente, mas acho que não” (F1G1).

No primeiro exemplo que seleccionámos, podemos verificar que a participante F1G1, que como já tivemos oportunidade de referir não frequentou a escola, refere que a sua experiência na infância foi muito diferente da experiência da sua amiga e vizinha que andou no Colégio. O argumento apresentado para esta diferença é precisamente o facto da outra menina ser alemã o que, segundo a nossa participante, justifica perfeitamente a diferença.

Na mesma família, a participante da segunda geração refere também a diferença nos modelos femininos em função da nacionalidade das professoras que teve no Colégio Alemão, pois na sua perspectiva, as professoras alemãs, comparativamente às professoras portuguesas, eram mais abertas, o que poderia ser justificado por alguma diferença cultural.

“Tínhamos professoras portuguesas e professoras alemãs. As professoras alemãs eram professoras mais abertas, porque isto passou-se em 60 e poucos” (F1G2).

Um outro testemunho que nos parece importante é o da participante F2G2, que refere a existência de diferenças entre a educação que teve e a educação da generalidade das mulheres da sua geração. Esta participante percepção o contexto em que cresceu como um contexto potenciador de igualdade de género, uma vez que considera que foi um meio mais aberto.

“Antigamente havia mais diferenças entre homens e mulheres, apesar de eu não ter sentido muito isso na pele. Fui educada numa zona onde tínhamos influência sul-africana e inglesa, e era tudo muito, muito aberto, mas acho que aqui se via muito” (F2G2).

“ [por ter crescido em África] senti que estava mais preparada e mais próxima deles [dos filhos] do que outras mães da minha geração” (F2G2).

“Muita diferença, eu acho que quando entrei aqui (Trás-os-Montes, Portugal), parecia-me a mim que estava a entrar num país do terceiro mundo. Eu regresssei em 75 e notei tantas diferenças... o que mais me chocou foi a diferença que faziam entre um homem e uma mulher, não tinham as mesmas oportunidades. Os homens achavam que as mulheres eram para viver em casa, e que pronto, e na altura já havia muitas mulheres licenciadas mas nem o que se pareça com hoje, não é. Mas acho que havia uma diferença abismal entre homens e mulheres, nessa altura. Regressar foi um choque cultural muito grande, muito grande...” (F2G2).

“(...) o meio em si facilitava-nos outras coisas, não é. Por exemplo, o ir para o café que era impensável aqui, nós nos intervalos íamos para o café juntávamo-nos rapazes e raparigas, íamos à piscina, nadávamos juntamente rapazes e raparigas, coisa que era impensável aqui (...) eu vivi numa cidade,

na cidade da Beira, que era uma cidade muito aberta, com uma mentalidade muito aberta, muito aberta” (F2G2).

Ao longo destas transcrições é visível a constatação da diferença na construção da identidade de género percebida pela participante. No seu entender, a forma como vivenciou a sua feminilidade e até a maternidade foi muito influenciada pela educação que teve num contexto de maior abertura de mentalidade e menor separação entre os sexos.

Um outro aspecto referido pelas nossas participantes é a percepção de que a identidade de género e as formas de agir gendrificadas têm mudado ao longo dos tempos e que, por isso, as experiências de vida das mulheres e a forma como interpretam a sua identidade de género varia em função da geração.

“Mudou muito [a educação das raparigas]. Como mudou da educação da minha mãe para a minha” (F1G2).

“Comparando gerações, o modelo de ser mulher é muito diferente, quando comparo entre mim e a minha avó” (F1G3).

“Mas acho que a minha mãe e a minha avó têm ideias de feminilidade ainda muito diferentes das minhas, mas acho que, cada vez menos, mas acho que ainda temos. (...) claro muito mais diferente da minha avó mas, até porque, para as minhas avós nós ainda somos, ainda temos um enorme dever como donas de casa, que eu já não vejo isso, e que as minhas avós ainda tentam incutir isso, e nisso noto imenso. E acho que mesmo quando crescer não vou pensar assim, porque realmente são coisas que mudam na nossa sociedade, mas penso que elas ainda, talvez a minha avó paterna mais do que a materna, ela ainda me tenta falar muito nisso. Ela ainda me tenta impor muito isso, do papel da mulher na sociedade, a minha mãe nem tanto ou cada vez menos, mas noto imensas diferenças, a outros níveis. A nível da postura em contexto familiar, a postura num evento social, num casamento, noto imensas diferenças” (F1G3).

“No meu tempo já não era assim muito complicado, eu acho que o sentir de mulher era bem diferente do da minha mãe, por exemplo” (F2G2).

Em nosso entender, as citações anteriores revelam diferenças percebidas pelas entrevistadas, no que respeita a aspectos gerais, como a mudança progressiva na educação das raparigas e na interpretação dos diferentes papéis associados à feminilidade.

Um aspecto mais particular referido pelas participantes, na identificação das diferenças geracionais entre as mulheres, está relacionado com a educação dos filhos, como podemos ver nas frases que se seguem.

“Esta geração não tem esse tempo para acompanhar os filhos” (F2G2).

“(…) a maior parte das mulheres de há duas gerações atrás, tinham mais os filhos a seu cargo mais a casa a seu cargo” (F2G3).

“(…) quando ouço, da parte das minhas formandas, que ainda são de outra geração que não a minha, os discursos de: *deixe-nos lá sair que temos que ir à reunião de pais*, e eu digo: *pois, mas os vossos maridos não podem?*, e elas respondem: *ah não, então são as mães*. Penso muito nisso, que ainda há

exemplo destes. Penso muito nisto quando elas me dizem que: *hoje faltei às aulas porque o meu filho ficou doente*, e eu pergunto: *então e não tinha mais ninguém?*, e elas dizem: *não porque o pai está a trabalhar*. As mães podem faltar ao trabalho, ao emprego, à formação, para ficar a tomar conta dos filhos, mas os pais não. Penso muitas vezes nesta questão, porque socialmente, se calhar, se elas disserem aos maridos para irem para casa tomar conta dos filhos, também são condenadas, entre aspas. Se calhar elas fazem isso, não tanto porque querem ser elas a tomar conta dos filhos, mas também para não serem julgadas más mães” (F2G3).

Como podemos verificar através da análise das frases anteriores, a maternidade e o acompanhamento dos filhos são percebidos como responsabilidades que se têm verificado algumas alterações com o passar dos anos.

Também em relação às tarefas consideradas como tradicionalmente femininas, verifica-se igualmente a percepção de uma certa mudança, como seguidamente se ilustra:

“(…) elas hoje têm mais o apoio dos maridos, coisa que nós, na época não tínhamos (…) eles hoje ajudam, naquela altura não. E depois ainda temos as cresces e os infantários” (F3G1).

“Como está acho que está bom, agora vêm-se muitos casais que repartem a vida de casa, está muito diferente, muito diferente... e acho que para melhor” (F3G1).

“(…) nas novas gerações já está um bocado diferente, mas antigamente, pelo menos no meu tempo, o meu marido não me ajudava assim tanto” (F3G2).

“Aumentam, as diferenças a nível familiar aumentam [com a idade]. Não sei responder porquê, mas acho que aumentam... vai havendo cada vez mais machismo e vai haver cada vez mais ... subjugação da mulher. Mas eu acho que quando me aposentar eu não vou ser assim... acho que não, porque eu sou uma mulher que não aceito depender de... está a perceber. Mas a gente vê casos em que as mulheres vão dependendo cada vez mais do homem e se, por acaso, não têm sorte no homem, eu vejo o caso da minha sogra ela é dependente do meu sogro, ela tem que se subjuguar a ele, ela tem que viver como ele quer porque ela não tem dinheiro” (F3G3).

As frases anteriores mostram que as participantes consideram que as gerações mais jovens de mulheres, nas suas famílias, vivem uma situação familiar diferente da vivenciada pelas gerações mais velhas. Consideram que agora as mulheres partilham mais as tarefas com os companheiros e que, como referiu a participante F3G3, nas gerações mais velhas há mais situações em que a mulher depende muito do marido, assumindo de alguma forma uma posição mais submissa em relação a ele.

Um outro aspecto que também foi referido, ainda no que diz respeito ao contexto familiar, está relacionado com a educação que as novas gerações tencionam dar aos filhos e filhas. A participante F2G3 afirma, como podemos verificar, que considera que os seus descendentes terão mais possibilidades para realizar as suas escolhas, sem

estarem condicionados por algumas estereotipias de género, que ainda estão presentes na sociedade e que influenciaram as escolhas das gerações anteriores.

“Acho que [os meus futuros descendentes] vão ter um trajecto muito mais aberto. (...) Vai ser mais natural... que um filho meu quisesse ir para o ballet e eu tenho este tipo de abertura de espírito... provavelmente já não me vou sentir condenada, olhada pelos familiares ou pelos amigos porque coloquei o meu filho no ballet e foi... acho que eles vão ter outras oportunidades que estas gerações foram conquistando para eles” (F2G3).

Os aspectos relacionados com a carreira foram também referidos na identificação de diferenças geracionais, na forma como é interpretada a feminilidade.

“(...) eu acho que nós, neste momento, temos conseguido uma afirmação profissional muito à custa do trabalho das gerações anteriores, na realidade é uma conquista de muitas das mulheres que estão para trás, eu acho que essa é uma grande vantagem, é que houve já um caminho aberto e para nós, já foi fácil, o nosso trilha, ao contrário das gerações anteriores, das nossas avós, das nossas mães, das nossas tias, que tiveram que lutar muito por isso, nós vimos receber um louro que se calhar foi do trabalho de todas elas. E acho que, hoje em dia, o ser mulher, ser feminina, ser profissional é muito bem aceite na nossa sociedade. Já não há aquela cobrança de, chegas aos trinta anos e obrigatoriamente tens de ser uma mulher mãe de filhos e esposa de alguém e viver à sombra de alguém. Hoje em dia, nós já estranhámos é quem vive assim, neste padrão” (F2G3).

A frase anterior ilustra uma interpretação da entrada das novas gerações de mulheres na esfera do trabalho e da carreira como uma conquista progressiva das gerações de mulheres que as antecederam. Neste sentido, a profissão é identificada como uma área de realização da mulher que só se encontra acessível pelo trabalho das mulheres que lutaram pela igualdade na esfera profissional. A participante F2G3 refere também que as expectativas sociais em relação à mulher se foram alterando, não correspondendo, actualmente, a uma visão que restringe a mulher aos papéis de esposa e mãe. Esta ideia de evolução na interpretação da feminilidade pode ser ilustrada pela frase que a seguir se transcreve:

“A geração da minha avó: a mãe que cuidou, que não teve profissão e era natural que assim fosse. Na geração da minha mãe e das minhas tias, uma geração que é mãe e que tem que ser bem sucedida nos dois papéis, portanto tem que conquistar um lugar profissional, de preferência pós saída dos filhos, nos primeiros cuidados as mães estiveram lá, mas depois até podem ter a profissõzinha delas porque os meninos até já foram para a escola e já não precisam tanto da mãe ali. E depois há a terceira geração que já ninguém cobra se é boa mãe, se é boa esposa, desde que seja feliz profissionalmente” (F2G3).

A questão do papel de mãe aparece novamente referida na afirmação da participante F2G3, apresentada a seguir, que indica um certo sentimento de culpa da sua mãe por não estar sempre presente para a família por questões profissionais, uma culpa que diz não sentir. No entanto, gostaríamos de sublinhar que, como podemos ver na



transcrição seguinte, talvez não sinta essa culpa por ainda não ser mãe, o que, de alguma forma, nos faz pensar que a vivência da maternidade poderá acentuar alguns comportamentos e atitudes mais condizentes com as estereotípias de gênero.

“(…) ainda hoje, a minha mãe para exercer a profissão que tem ... se sente culpada quando não pode estar em família. Eu não sinto isso (...) mas também porque não sou mãe” (F2G3).

Uma outra área em que foram identificadas diferenças geracionais na forma de interpretar a feminilidade, foi no domínio das relações entre pares mistos. Assim, a participante FIG3 afirma que o comportamento das raparigas mais jovens é substancialmente diferente do comportamento das raparigas da sua geração, como podemos ver de seguida.

“(…) na minha geração não, mas duas ou três mais abaixo as coisas estão completamente a mudar porque eu acho que nós também, nós mulheres, temos sido muito mais preservadas e muito mais conservadas, muito mais tímidas, nós é que somos as conquistadas, mas já tenho visto muitos casos e muitos amigos meus falam dos irmãos mais novos e das irmãs mais novas e mesmo eu vejo, as gerações mais novas estão completamente diferentes, abaixo de mim... isto está a mudar radicalmente, acho que as mulheres estão muito menos tímidas, muito mais abertas e mesmo, problemáticamente mais oferecidas. O que, na minha opinião, não é nada bom!” (FIG3).

Esta observação parece-nos relevante por dois motivos. Primeiro, porque é proferida pela mulher mais jovem do nosso grupo de participantes e, depois, porque revela uma identificação com um padrão de comportamento feminino associado ao recato e à timidez característico de uma visão tradicional de feminilidade.

Depois de termos identificado, no discurso das nossas participantes, evidências da intercepção de outras variáveis com o gênero, e a forma como estas interações modificam as experiências de vida das mulheres, pareceu-nos relevante identificar também situações em que são visíveis formas de agir o gênero em função de diferentes contextos, retomando aqui o conceito de performatividade. Neste sentido, o conceito de performatividade de gênero aparece nos discursos das participantes quando afirmam a necessidade de ajustar o seu comportamento de gênero em função dos contextos em que se inserem.

Assim, sublinhamos a referência a contextos em que as mulheres afirmam sentir necessidade de assumir um comportamento mais masculino ou menos feminino.

“(…) quando vou a uma oficina tenho uma atitude muito mais masculina, eu entro logo a dizer que já sei qual é o problema. E às vezes até sou eu que sei, não é, ainda sou eu que sei” (FIG2).

“No trabalho acho que se assume uma postura menos feminina, porque acho que deixamos de lado o nosso sentido... deixamos de lado aquele nosso lado

mais querido e mais ... e somos mais determinadas e mais forte, mais *calma que já estão a passar dos limites* e, lá está, talvez associe, talvez eu diga que com isso se perde um bocadinho o sentido feminino, precisamente porque talvez seja mais um papel de homem” (F1G3).

“(...) aqui está-me a ver ... a P. informal, quando estou a trabalhar, vê a P. formal... sou diferente. E tenho que ser muitas vezes, às vezes tem que se ter um papel um bocado frio, em situações em que te apetece chorar tens de ter um comportamento frio (...). Sou um bocado fria no trabalho (...). Eu em casa sou muito lamechas, eu em casa choro que me farto, qualquer coisa choro” (F3G3).

Como exemplo do oposto, algumas das participantes identificam situações e contextos em que evidenciam um comportamento que, na sua opinião, reforça a sua feminilidade.

“(...) quando faço os tais trabalhos de promotora, sinto-me muito mais feminina porque também me arranho mais e sei que estou lá por ser mulher” (F1G3).

“(...) sinto-me muito feminina (...) quando (...) dava muitos jantares com amigos e tal e, por incrível que pareça, sentia-me muito feminina aí porque chegava a casa, era eu que tratava de tudo, era eu que recebia as pessoas, e isso faz-me sentir muito mulher, porque acho, que apesar de tudo, as mulheres têm mais esse sentido de acolhimento do que os homens” (F1G3).

Nestas afirmações parece também estar presente a consciência de que a feminilidade pode assumir-se e agir-se de forma diferenciada em relação ao contexto em que se está inserida. Assim, ser feminina, por exemplo em casa, pode exigir um comportamento diferente do que é o comportamento feminino esperado no grupo de amigas, num contexto de trabalho ou em situações sociais específicas, como festas ou cerimónias, como podemos verificar nas citações que se seguem:

“Não tenho o mesmo comportamento com as amigas, eu como amiga não tenho o mesmo comportamento que tenho em casa como filha, mesmo já tendo esta idade, é completamente diferente, mesmo no trabalho, no trabalho viro uma mulher muito mais prática, muito mais despachada, e talvez uma mulher menos... interessada, menos picuinhas, menos disponível emocionalmente, do que por exemplo num convívio, num jantar, numa festa, com as amigas, parece que deixo essa parte prática e despachada e de trabalho de lado e viro uma pessoa mais calma, ou mais divertida, ou mais atenta e agora é hora de ouvir alguém. Como filha, como filha não, mas como... juntando o filha, irmã e neta, acho que aí no meio familiar, acho que é quando há menos variações, menos diferenças de atitudes, mas, por exemplo, se eu estiver num jantar de família e uma amiga me ligar, mudo completamente, ... parece que encarno outra personagem. Num jantar de família estou com uma postura mais... parece que estou a ser protegida, parece que estou a ser acolhida, estou no meu cantinho, estou muito confortável, naquela situação, parece que estão a tratar de mim. Enquanto que, se alguma amiga minha me liga parece que se inverteu, sou eu a tratar dela” (F1G3).

“(...) em casa a gente pronto, está em casa, anda-se mais à vontade. Mas no trabalho não, tentava ser... mais ... ser mais feminina, mesmo o comportamento tentava que fosse melhor, para ser amigada pelas pessoas, (...) eu reformei-me tinha 66 anos e a minha melhor amiga tinha 28 anos, a minha melhor amiga e ainda hoje é, já me reformei à 4 anos, e ainda hoje é

uma rapariga nova (...) E gostava muito, dava-me muito bem com elas” (F3G1).

“(...) não gosto de andar de tação muito alto, a não ser em certas ocasiões especiais” (F3G2).

“Depende, se for uma festa, se for um casamento ou uma ocasião especial, gosto de me sentir mais feminina para... pronto... nem sempre, nem nunca. Uma pessoa gosta de ter, em certas alturas, gosta de se mostrar assim... uma mulher bonita” (F3G2).

Um outro aspecto referido é a percepção que existe um código de comportamento mais rígido para as mulheres, principalmente nos espaços públicos, o que acaba por condicionar as suas atitudes e forma de estar das, como podemos ver a seguir:

“As pessoas reparam mais nas mulheres. Eu sempre me vesti modestamente mas é, reparam muito nisso. Repararam muito nisso e no comportamento também. Por exemplo, o ir para a rua à noite para o café. Eu antes nunca saía, mas agora saio algumas vezes, vá é raro sair mas também quando é preciso ir ao café também vou com eles e tudo, e o meu marido não diz nada, agora, porque antigamente não gostava” (F2G1).

“(...) se estiver num certo local se calhar não me sento da maneira como me sento em casa, não estou tão à vontade, comporto-me... às vezes até dizem: *olha está-se a comportar como uma mulherzinha*” (F2G2).

“Se estiver com o meu grupo de amigos, de amigas, no meu grupo social não estou preocupada com a forma como estou sentada, se estiver de mini-saia ou de calças. Se estiver à frente de uma turma em que maioritariamente tenho alunos homens, se calhar estou preocupada com a forma como me sento, como toco as pessoas. Porque estão sempre à espera que uma mulher sensual seja uma mulher atrevida. E nós temos que fazer essa distinção da sensualidade com o atrevimento ou com outras áreas da promiscuidade (...) eu acho que tenho posturas diferentes em função do grupo que está” (F2G3).

“(...) apesar de haver comportamentos que ficam mal às mulheres eu nunca estive nessa situação. Por isso sei que há, mas agora nem tanto, mas Deus me livre!! Nunca estive nessa situação” (F3G1).

Como podemos verificar, esta apreciação da rigidez do comportamento das mulheres esperado socialmente está presente no discurso de participantes de todas as famílias e de todas as gerações entrevistadas.

Como tivemos oportunidade de referir, anteriormente, a identidade é tributária das influências, por vezes conflituais, de um conjunto de referências identitárias cada vez mais complexas, mas também do tempo na sua dimensão de passado e de projecto de futuro. Neste sentido, pareceram-nos pertinentes as indicações que as participantes nos deram acerca do que, nas suas vidas, é interpretado como um marco importante na definição da sua identidade feminina e, nessa sequência, analisamos de seguida a sua percepção das mudanças identitárias associadas às transições de vida.

## 2.4. A percepção das mudanças identitárias associadas às transições de vida

A revisão da literatura aponta para o facto de a identidade não ser considerada estática, revelando um carácter dinâmico que se consubstancia nas transformações que a pessoa vivencia ao longo da sua vida. Neste sentido, procurámos identificar, no discurso das participantes, a presença de indicadores que ilustrassem as mudanças ocorridas e percebidas na forma como estas mulheres interpretam a sua feminilidade.

A afirmação que a seguir se apresenta reflecte a mudança no modo como são percepcionadas as formas de se ser mulher, dando conta da consciência de que a identidade não é estática e que vai sendo reconstruída ao longo da vida:

“[a definição de feminilidade] Tem mudado, tem muito... desde pequenininha... já fui reformulando esta minha opinião. Fui mudando não só nas relações pessoais como mesmo a nível profissional, (...) o nosso papel e o que é o nosso papel como mulher e o que mudou. O que foi mudando muito na minha vida foi seguir esse papel ou lutar contra isso porque não concordo que seja este. Mesmo não só a minha opinião foi mudando como as minhas atitudes perante opiniões já formuladas” (F1G3).

“E, aos 30 anos, eu acho que sou uma mulher diferente porque sinto-me mais sensível. Acho que a idade me tem colocado a sensibilidade assim... tem-me alargado a sensibilidade, acho que era muito mais inflexível aos 20 do que sou aos 30, mas isso também tem a ver com o nosso amadurecimento. E com o contacto que nós temos com os outros seres humanos que nos vão moldando. Se aos 20 nós estávamos confinadas à turma da faculdade, nós hoje estamos em contacto com dezenas de turmas que vão passando por nós, dezenas de alunos, dezenas de colegas e, se calhar, em todos eles, nos nossos destinatários, nos nossos colegas, vamos também moldando a nossa postura, a nossa personalidade depende um bocadinho deles” (F2G3).

Nos dois trechos citados podemos ver, claramente, a percepção da mudança ao longo da vida das participantes (F1G3 e F2G3). Como tivemos oportunidade de observar, no discurso destas participantes é visível que consideram relevantes as transformações e o carácter dinâmico da própria identidade. Na frase seguinte, a participante F3G3 refere a sua semelhança com a avó na forma de ser mulher, contudo avalia a avó como uma mulher que vai acompanhando os tempos e assim vai transformado a forma de agir o género.

“Acho que há muita proximidade, eu acho que não sou muito diferente da minha avó enquanto mulher, porque acho que a minha avó, embora tenha outra vivência, outro comportamento, ela pensa da mesma forma que eu em relação a muitos assuntos, não é que eu ache que penso de uma maneira antiquada, acho é que a minha avó é que acompanhou um bocado a evolução. Ela é uma pessoa actualizada que desde nova teve que aprender a viver digamos e sempre se foi actualizando, ela sempre trabalhou e teve aquela evolução que eu falava” (F3G3).

Nesta frase, a participante F3G3 observa o carácter dinâmico da identidade através da avaliação que faz das observações da forma de ser e de agir da sua avó. As referências seguintes ilustram situações em que a mudança nas formas de agir e estar implicam uma mudança na forma como as mulheres são vistas e tratadas pelo grupo de pertença, nomeadamente, no meio familiar.

“Em casa [ comparada com os primos ], para já não, mas a minha irmã que é um ano mais velha, mas que já vive com o namorado, acho que já é tratada de forma diferente. Talvez porque a família já tenha expectativas naquele relacionamento, e de casar e de filhos, e acho que acaba por se dedicar mais, ou mesmo as outras primas e primos com filhos e tal, acho que há uma dedicação maior na mulher porque a mulher, isto é horrível de dizer mas... vai dar frutos, filhos e o homem não, não sei se me estou a fazer entender. Acho que o tratamento diferente está mais associado à possibilidade da maternidade do que a ser mulher” (F1G3).

Parece-nos muito pertinente a referência que a participante F1G3 faz à mudança observada na sua irmã mais velha, que associa à conjugalidade e à possibilidade da maternidade. Assim, e de acordo com a frase, parece haver uma transformação na forma de agir e na forma como a mulher é vista quando passa pelas diferentes transições de vida que se associam aos papéis tradicionais por ela desempenhadas, neste caso a conjugalidade e a possibilidade próxima de maternidade.

Um outro dado importante que gostaríamos de salientar, a partir dos discursos das mulheres, é a manifestação de um certo sentimento de ganho e de bem-estar que acompanha o amadurecimento, sendo este facto é expresso, como podemos verificar, por diferentes participantes

“E depois é o chegar aos 30 anos, que são uma viragem na vida de qualquer mulher, porque é uma década em que nós olhamos para trás e só vemos as coisas boas e parece que para o futuro é tudo bom e já não temos problemas nenhuns em envelhecer e chegar mais à frente na idade. Os 20, os anos 20, acho que são muito egocêntricos” (F2G3).

“(…) eu agora acho que gosto mais, sinto-me mais [ feminina ] agora, há uma tenho mais tempo para mim, e por outro lado, naquela altura [ quando tinha 17 anos, quando casou ] acho que não pensava muito nisso, pensava mais em ganhar dinheiro para a fazer a minha casa, ter a minha filha e cuidar dela, dar-lhe um futuro, e acho que não pensava muito em mim, (...) acho que me sinto mais feminina e me sinto mais, sinto-me assim mais... cómoda, mais realizada” (F3G2).

“(…) tem mudado muito com os anos. Eu com os anos tenho ganhado mais experiência, tento ser mais feminina possível, tento... acho que com os anos... quando eu era mais nova que não tinha tanto essa ... esse interesse. Talvez porque também eu era ... não falava... e agora é um bocado diferente, a vida, e eu tento acompanhar, tento acompanhar a evolução. À medida que a minha vida vai passando tento ser mais feminina. Sinto-me mais realizada como mulher agora do que quando eu era mais nova” (F3G1).

Começámos o conjunto destas afirmações pela citação de uma das participantes da terceira geração, mas notamos também que este sentimento de satisfação com a vida enquanto mulher está também presente no discurso de participantes da primeira e da segunda gerações.

Retomamos, novamente, o contexto familiar, uma vez que se nos afigura como uma área em que são identificadas algumas transformações pessoais, que dizem respeito à forma como são encaradas as tarefas domésticas associadas à feminilidade e até à relação conjugal.

“(...) tenho aquela mentalidade que a mulher é que deve fazer aquele tipo de serviço... Embora agora já esteja mais a pensar um bocado coiso... mas quando era mais nova não, pensava mais que a mulher tem de ser mais, tem de cuidar das crianças, é que tem de fazer o almoço, e assim. Mas agora já estou um bocado mais... vou mudando também com o tempo” (F3G2).

“Agora é diferente, agora é tudo muito diferente. Agora tenho os meus netos. Agora com o meu marido está tudo diferente. Ele agora é tudo para os filhos mas já foi, durante muitos anos, quando fomos para África e em Lisboa também, mudou muito. Agora eu posso dar aos meus filhos que ele já não diz nada, posso dar a outra pessoa de fora que ele não me diz nada, eu agora ponho e disponho” (F2G1).

“(...) no princípio [ da vida conjugal ], como era muito miúda, era diferente. Agora até sou eu que..., agora estou melhor do que antigamente, graças a Deus estou, estou muito melhor, com os meus filhos, com o meu marido, com os meus netos, não me falta carinho, não me falta nada” (F2G1).

“Mas acho que estou diferente de quando casei, porque antigamente falava-se de tudo, não podia a gente sair, se o marido ia para a tropa e a gente saía tínhamos de ter cuidado e antigamente era assim. Agora já não é assim” (F2G1).

Também neste domínio, como verificámos, as participantes indicam algumas transformações na forma como têm vivenciado a sua vida familiar e conjugal, ao longo das suas vidas. Tivemos oportunidade de registar que os modelos tradicionais associados aos papéis de “dona de casa” e esposa são agora interpretados como mais flexíveis.

As transições de vida que as participantes referiram como importantes são variadas. Entre elas encontramos as associadas à *escola*, ao *crescimento* e às *transformações do corpo*, as associadas ao *mercado de trabalho*, à *conjugalidade*, à *maternidade* e surgiram também referências pontuais a *outras transições de vida*. Neste âmbito, começamos pela análise da identificação da escola e do percurso escolar como um marco importante para a reconstrução da identidade feminina.

“A entrada na escola, mudou-me muito” (F1G3).

“(...) eu acho que primeiro nós projectamo-nos muito no futuro e achamos sempre que no fim da faculdade, sobretudo quando somos mais pequeninas, no fim da faculdade o que é que vem? Pronto, arranjam um emprego, casamos e temos filhos. Não foi isso que nós fizemos, nós quisemos acabar a faculdade, ter bons resultados, arranjar o melhor emprego possível, de

preferência sermos as primeiras a ser contratadas da nossa turma, por uma questão de afirmação profissional. E, continuar a crescer em termos da nossa formação académica. Formação académica essa que depois nos vai permitir uma mobilidade profissional superior” (F2G3).

Das frases anteriores destacamos a segunda, da participante F2G3, que refere a forma como se projectava no futuro, quando era mais jovem, imaginando uma vida em que se associam os papéis tradicionais da mulher, o casar e o ter filhos, com um papel activo do ponto de vista profissional. Outro aspecto que nos parece relevante é a constatação de que este projecto se foi transformado à medida que foi crescendo, transferindo-se o interesse da construção de uma família para o investimento na carreira.

Outros aspectos referidos pelas participantes, como sendo transformadores da identidade, foram as transformações no corpo associadas ao crescimento físico. Isso mesmo pode constatar-se nas transcrições seguintes:

“Quando tive a primeira menstruação nem tanto, porque eu não gostei nada, eu era muito maria rapaz e não gostei nada, mas muitas amigas minhas, eu tive muito cedo, aos 11 anos e depois tive ali uma quebra e voltei a ter aos 12, penso eu, e muitas amigas ficaram chateadas porque elas ainda não tinham, e essa competitividade da menstruação quase que dá para comparar com as relações, a perda da virgindade, ... ou seja, noto, notei que aí, mas principalmente na menstruação, muitas amigas ficaram ofendidas porque eu já tinha e elas não, uma delas até inventou que tinha, como muitas inventaram que já tinham perdido a virgindade. Parece que é ali uma luta de não... *eu já sou crescida, eu é que já sou mulher, tu ainda és rapariga...* acho que... notei muito isso” (F1G3).

“(...) quando me veio a menstruação, também já me veio tarde, já me sentia mulher” (F2G1).

“Ter a primeira menstruação também foi importante, mas nada que se assemelhe sequer à maternidade, porque eu achava que isso era natural e, na adolescência estava preparada para isso, achei que era uma coisa muito natural a que eu não dei grande importância” (F2G2).

“A primeira menstruação foi um dia de drama, foi do tipo: *o que é isto?* Ninguém está preparado, toda a gente acha que as nossas mães nos informam, as coleguinhas já tinham sido menstruadas primeiro, mas nós achamos sempre que o que nos acontece a nós é muito pior do que acontece a toda a gente. (...) acho que esse foi um marco e as mudanças do corpo. Eu acho que nós quando começamos a ver que o nosso corpo muda e estamos a ser mulherezinhas, a compra do primeiro soutien, eu ainda tenho o meu primeiro soutien. Acho que esses marcos de feminilidade nos deixam sempre memória. É uma memória positiva, a do soutien, associada à sensualidade, porque tudo o que envolve o sofrer aí é pior” (F2G3).

“(...) no momento em que me veio o período, nunca mais me esqueço, que eu pensei, sabe, eu estava a brincar com uma boneca, o período veio-me muito cedo, foi no dia em que eu fiz onze anos, eu estava a brincar com uma boneca e assustei-me porque vi sangue, e sabes qual foi o meu primeiro pensamento, porque a minha mãe dizia-me que quando me viesse o período eu seria uma mulherezinha, e eu larguei as bonecas e nunca mais, eu pensei, eu já não posso brincar mais com as bonecas porque já sou uma mulher” (F3G3).

A primeira menstruação foi identificada, pela quase totalidade das mulheres que participaram no nosso estudo, como um facto relevante na sua história de vida. Como

tivemos oportunidade de verificar, a menstruação é, na generalidade, interpretada como um aspecto que marca a transição para um estatuto superior “de mulherzinha”. Esta interpretação é partilhada não só pela família como também pelo grupo de pares.

Numa outra perspectiva, a participante F3G3 afirma, como podemos verificar nas afirmações seguintes, uma grande insatisfação com as transformações do corpo associadas ao crescimento.

“(…) eu acho que, na minha juventude, eu se pudesse ser homem... era, se pudesse trocar, aquelas borbulhas, o corpo a mudar, a modificar-se todo, uma pessoa na altura tem aquela coisa, aí se eu pudesse ser homem, e acho que trocava, naquela altura trocava, agora já não” (F3G3).

“Depois lembro-me que, quando tive a fase da anorexia, uma vez a minha mãe, eu estava a vestir umas calças número 32 e elas estavam-me a custar a entrar e então eu comecei: *não me servem*, e a minha mãe começou a chorar, e a dizer: *oh P. é um 32, é impossível vesti-lo*, e isso também me marcou muito” (F3G3).

A segunda afirmação dá-nos conta do efeito dos distúrbios alimentares<sup>203</sup> e da situação de angústia familiar que esta situação desencadeou.

O mercado de trabalho aparece também como um marco importante referido, quando as participantes pensam acerca das transformações que a sua identidade de género foi sofrendo, ao longo das suas vidas.

“Um dos momentos específicos que me fez reflectir sobre o ser mulher foi começar a trabalhar num bar e ser promotora” (F1G3).

“Mas mesmo outra prima minha que não é mãe, nem é casada vejo que está mais próxima disso, talvez com a entrada no mercado de trabalho, já a sinto muito mais a ensinar do que a ser aprendiz, e acho que também mudou muito como mulher” (F1G3).

“O primeiro grande marco é deixarmos de ser estudantes e passarmos a ser profissionais” (F2G3).

Como podemos ver, duas participantes das gerações mais novas identificam a entrada no mercado de trabalho como um marco importante na afirmação da sua identidade e na identidade das mulheres que as rodeiam. É curioso, no entanto, observarmos que na primeira geração a transição de vida associada ao mercado de trabalho seleccionada, como marco de vida, foi a aposentação.

“(…) enquanto trabalhei gostei muito de andar a trabalhar. Agora estou na reforma... Senti-me um bocado diminuída quando vim para a reforma, porque uma pessoa quando entra na reforma acho que se sente um bocado

---

<sup>203</sup> Esta participante (F3G3) revelou-nos que teve o que designou como “princípios de anorexia”, contudo nunca teve acompanhamento médico especializado nem um diagnóstico clínico. Afirmou ter um comportamento “obsessivo” em relação à alimentação e à prática muito regular de exercício físico, com o objectivo de perder peso, sem nunca ter tido um peso interpretado como excessivo pela família ou grupo de pares.



diminuída, aos 65 anos entra-se numa fase... um bocado crítica. Mas, enquanto trabalhei tinha aquelas aspirações, a fase... melhor” (F3G1).

Nesta frase podemos identificar um sentimento de perda associado ao facto de esta mulher ter deixado de trabalhar.

Em nosso entender, as referências à entrada no mercado de trabalho estão ausentes do discurso acerca das transformações identitárias das primeiras gerações, o que se justifica nas participantes F1G1 e F2G1 porque nunca trabalharam fora de casa. No que se refere às restantes participantes (F1G2, F2G2, F1G3 e F3G3) registamos que, apesar de terem referido as suas vidas profissionais em outros momentos da entrevista, não fizeram qualquer referência a este domínio quando indicaram as transições de vida relevantes para a redefinição da sua identidade de género.

A conjugalidade é também referida como uma transição marcante na vida das participantes, como podemos verificar nas transcrições que se seguem.

“Em cada geração foi crescendo o interesse em constituir família, acho também que foi ganhando muito mais interesse na própria família, não só em ser mãe, como também em desenvolver ou dar-se mais ao ambiente familiar, parece que se dedicam mais à família, mesmo a minha irmã, a minha irmã saiu de casa e eu notei logo, faz muito mais pela família, a minha avó precisa de alguma coisa e ela vai logo a correr, liga só para perguntar se está tudo bem, acompanha qualquer elemento da família, notei um interesse muito maior na família” (F1G3).

“O casamento também foi importante. (...) mas o casamento foi importante, porque também sou feliz” (F3G2).

“O meu casamento” (F3G3).

Gostaríamos de destacar a primeira citação, da participante F1G3, que se refere às transformações observadas na sua irmã. Neste âmbito, faz referência ao acentuar por parte desta, de um papel de cuidadora da família alargada e de um crescente interesse pela família que se terá registado depois da conjugalidade.

A maternidade foi a transição de vida mais referida pelas participantes neste estudo, como transformadora da identidade de género. Mesmo aquelas que ainda não são mães antecipam a maternidade como o marco mais importante na sua vida enquanto mulheres.

“O nascimento do meu primeiro filho (foi muito marcante), foi um parto muito demorado” (F1G1).

“Porque foi assim... senti a alegria de ser mãe, eu não queria que fosse ele a dar de mamar, essa é uma sensação indescritível, aí é uma sensação indescritível, aí é que eu sinto que as mulheres são donas disso tudo, evidentemente [risos]” (F1G2).

“Acho que vai mudar com a maternidade, e até acho que me vou tornar um bocadinho... eu tenho medo de sentir que tenho muito mais direitos sobre os meus filhos por ter sido eu a tê-los e não ele [risos]” (F1G3).

“Depois vieram os meus filhos e isso foi importante. Com muito sacrifício, o parto da minha mais velha foi um bocadinho doloroso o resto foi normal, no primeiro é que estive um bocado mal. Tive pena foi de ter logo os quatro muito perto uns dos outros, por isso é que foi difícil porque eram todos muito pequeninos” (F2G1).

“Ser mãe, aí, foi uma experiência muito boa. Foi boa em todos os sentidos, apesar de pronto, às vezes, passar por aquela fase de sofrimento, mas acho que é das fases mais bonitas que uma mulher tem. Mais marcante que o casamento, muito mais marcante. (...) Senti-me mais mulher depois de ser mãe, acho que a sensibilidade ficou diferente, muito diferente” (F2G2).

“Foi quando eu tive os meus filhos, e eles pequeninos, que adorava... os meus filhos pequenos. Porque os meus filhos até terem uma certa idade precisavam de mim e eu adorei esse período. O meu casamento não me recordei assim muito porque, aí está, eu estava grávida, casei porque estava grávida, gostava dele mas não é como agora: *ai foi o dia mais feliz da minha vida*, o nascimento dos meus filhos foi mais importante” (F3G1).

“Foi o nascimento da minha filha, sem dúvida, e agora o nascimento da minha neta (...) o mais importante foi o nascimento da minha filha, sem dúvida. Eu podia ter uma filha sem estar casada” (F3G2).

“(...) e agora, o momento que mais me marcou, foi o nascimento da minha filha, foi assim uma responsabilidade, agora tive a C. [filha]” (F3G3).

“A C. [filha] mudou a minha vida, e a imagem que eu tenho de mim enquanto mulher, eu tinha... às vezes, perguntavam-me: *quando é que têm uma criança*, e eu dizia: *não estou preparada*, mas a gente só fica preparada quando ela nasce, senti-me imediatamente mãe, foi aquela coisa, do género, agora tenho uma responsabilidade nos braços, que não é assim qualquer coisa. Senti-me mais mulher” (F3G3).

“(...) o nascimento da minha filha, acho que nem repensei o comportamento é uma coisa que vem, que sentes: *não atenção, agora a tua vida muda*. Não foi pensar, foi sentir que a vida tem de mudar, ou melhor que a vida já estava mudada” (F3G3).

Como podemos ver, quase todas as mulheres referiram a maternidade como um momento importante na vida de uma mulher, com excepção da participante F2G3. Notámos também que esta transição de vida não só é assinalada como um marco importante como é valorizada em comparação com os outros marcos referidos.

A participante F1G3 refere que observa estas transformações na prima que, em seu entender, mudou mesmo no que diz respeito às relações que estabelece com outras mulheres da família. Mais uma vez, as transições de vida são referidas como momentos em que é percebido um acentuar dos papéis considerados tradicionalmente femininos.

“(...) uma prima mais velha que eu tenho, que já tem uma filha e é casada, notei imenso que perdeu muito interesse na nossa vida, na minha e na da minha irmã, dantes as fofuquices, e o perguntar como é que foi aquela noite e o namoradinho, isso já era, também notei muita diferença nisso” (F1G3).

“(...) eu vejo as minhas primas e comparado com as minhas avós, acho que as minhas primas ... vejo muito mais a aproximação, no sentido de eu, ainda estou a caminhar, ainda sou aprendiz e elas já estão a ensinar, e a minha avó ainda está a ensinar mais. Ou seja, noto que cada vez se aproximam mais do ensinar, eu acho que não tem só a ver com a idade, tem mais a ver com a maternidade talvez...” (F1G3).

Nesta afirmação podemos também sublinhar a importância da atribuição da função de educadora às mulheres não apenas em relação aos seus descendentes mas, aqui, sobretudo em relação às mulheres mais jovens da família. Como se a maternidade trouxesse às mulheres uma certa mestria em relação ao que é ser mulher.

Um outro aspecto que gostaríamos de referir foi o testemunho de uma das participantes (F1G2) que referiu o momento do nascimento da primeira filha como um momento de sofrimento psíquico e de uma grande pressão social para assumir instantaneamente “as alegrias da maternidade”. Destacamos este testemunho por ser ilustrativo da diversidade na forma como as mulheres vivenciam a maternidade e da pouca consciência social desta diversidade e de como isto pode ser penalizador para as mulheres.

“(...) o nascimento da minha primeira filha. Porque eu fiquei muito revoltada na altura [risos], porque toda a gente me dizia que era fantástico, que custava muito, o parto e tal, mas que depois era fantástico, porque ficavas com uma sensação incrível e eu não fiquei com sensação nenhuma... juro... nos primeiros dias eu queria era dormir e que deixassem em paz para eu digerir as dores horríveis que tinha tido e ao mesmo tempo a vergonha que sentia porque não conseguia aceitar, as pessoas diziam-me: *Parabéns, foi fantástico* e não sei o quê, não sei que mais, *a tua filha é o máximo*. E eu não sentia nada disso, eu queria era que aquilo passasse depressa para eu não me lembrar tão cedo e isso traumatizou-me, é engraçado, porque eu não me senti mãe naquele momento, mesmo naqueles primeiros dias a dar de mamar e tal, depois aos poucos, a coisa veio, mas aqueles primeiros dias foram horríveis e eu não consegui conversar com ninguém, a não ser com o meu marido, sobre isso. E ele ficava assim a olhar para mim com um ar de ...” (F1G2).

“Senti uma tremenda expectativa social para assumir a alegria da maternidade, de uma forma incrível. E depois aquele discurso: *Pronto, nós todas passamos por isso e tal*, mas senti muito pouca solidariedade, com excepção da minha mãe (...) que foi assim o meu único suporte embora nunca me tenha dito: *sofre, chora que isso passa*, não a atitude era mais: *anda para a frente, daqui a uns dias isso já melhora*, pronto sempre aquela força, aquela calma que tem sempre a ver com a vivência dela” (F1G2).

Um outro aspecto relativo à importância da maternidade para as entrevistadas é a possibilidade de acompanhamento do crescimento das filhas, como podemos verificar na transcrição que se segue.

“Outro marco importante, foi quando as minhas filhas atingiram a adolescência, quando comecei a ter conversas com elas sobre determinadas coisas com que tinham de ter cuidado, que tinham de se prevenir, quando as levei pela primeira vez ao ginecologista (...) se eu não fosse mulher não estaria ali ao pé delas” (F1G2).

Nesta frase destacamos, mais uma vez, o papel da mãe na educação das filhas, especialmente no que toca à sua educação sexual, e uma total demissão da figura paterna deste processo.

Outros marcos identificados pelas participantes como importantes para a afirmação da sua identidade, foram as saídas à noite, a subtracção à tutela parental e o início da sua vida sexual. De acordo com a participante F1G3, começar a sair com os amigos foi importante na medida em que transformou a forma como interagiu com os rapazes e a forma como interpretava as diferenças entre os sexos.

“A adolescência quando comecei a sair com amigos, a sair à noite, os jantares fora, e essas coisas... mudou imenso também a minha opinião, porque até lá não sentia tantas diferenças com um rapaz, a partir daí comecei a sentir imensas” (F1G3).

A participante F2G3 destaca marcos que estão relacionados com a família de origem, num primeiro momento refere a subtracção à tutela parental, a experiência de viver sozinha e, de algum modo, ser a responsável pela condução da sua vida. E, num segundo momento, faz alusão ao seu regresso para próximo da família de origem.

“Há outro grande marco que é viver com a família e depois passarmos a ser autónomos. Aprender a viver e vivermos de forma diferente” (F2G3).  
 “(...) há um terceiro marco que eu tenho que é o meu regresso às origens. Eu trabalhei quatro anos no litoral, queria ficar lá, fiz faculdade no Porto, queria ficar lá mas de repente vejo-me a braços com um convite para vir trabalhar para a minha zona e aí sim, eu acho que mudei a minha vida toda, toda, mesmo o projecto que eu tinha de ficar a viver no litoral e acho que me voltei a encantar pelas minhas raízes. (...) acho que neste momento, o facto de eu ter voltado e de estar aqui, ter este equilíbrio familiar, porque tenho quem eu gosto à minha beira, acho que isso também me faz mais sensível aos outros, coisa que se calhar se eu tivesse continuado não seria” (F2G3).

Por fim, destacamos o início da vida sexual, como um marco identificado como importante na forma como as participantes se interpretam como mulheres.

“Também mudou muito quando comecei a ter relações íntimas, também foi uma diferença abismal” (F1G3).  
 “(...) também quando comecei o meu período de relações sexuais, também, sem dúvida que me passei a sentir mais feminina” (F1G3).  
 “(...) o início da nossa sexualidade, o afirmarmo-nos enquanto seres... é a nossa maioridade biológica, não é. É quando deixamos de estar ao cuidado dos outros e nos damos, é porque são os nossos prazeres pessoais, a primeira relação também nos marca” (F2G3).

Em relação a esta temática, destacamos o facto de este aspecto ter sido referido apenas pelas gerações mais novas<sup>204</sup> o que pode indiciar um maior à vontade para partilhar estes aspectos da sua vida íntima.

<sup>204</sup> Podemos, também, estar na presença do chamado *efeito do investigador*, uma vez que a idade da entrevistadora é mais próxima da idade das gerações mais novas, o que poderá ter influenciado esta diferença. As participantes mais velhas podem não se ter sentido à vontade para partilhar estes assuntos quer pela diferença de idade quer por não terem sido socializadas para tal.

A *maturidade e o envelhecimento físico* foram, também, identificados como factores que mudam (ou são susceptíveis de mudar) a forma como as mulheres interpretam a sua feminilidade, como veremos a seguir.

## **2.5. A maturidade, o envelhecimento físico e as transformações identitárias associadas**

Um aspecto referido como transformador da identidade feminina foi a maturidade e o envelhecimento físico. Neste sentido, a beleza e o aspecto físico foram identificados, por algumas das participantes, como problemáticas potencialmente associadas ao envelhecimento e a um sentimento de perda ou de preocupação típico das mulheres.

“E eu acho que a beleza depois na ... nem é tanto na sénior é mais na idade em que eu estou a entrar agora, que é mais complicado, eu há uns anos dizia ao meu marido que eu gostava de saltar esta parte... dos 50-60 e ficar velhinha logo, de cabelo branco e rugas para passar esta parte em que ainda se dá muita importância à imagem, porque eu ainda dou, como é óbvio, ainda dou, não dou muito, não dou nem metade do que dava antes” (F1G2).

Associada ao envelhecimento aparece também a ideia de que este processo é mais fácil para os homens, uma vez que, de acordo com as participantes F2G2 e F3G3, existe um certo culto da beleza associado ao feminino, sendo que, de alguma forma, o envelhecimento tende a afastar as mulheres desse ideal de beleza, não acontecendo isso em igual medida no caso dos homens.

“(...) eu acho que é mais fácil porque os homens, à parte da imagem, de não ligarem tanto, não é, acho que os homens envelhecem melhor” (F1G2).

“Eu não sinto isso, mas acho que de uma forma geral a mulher tem mais medo de envelhecer do que o homem. Mas eu, é uma coisa que não me preocupa para já, pelo menos por agora. Não me preocupa mas acho que a mulher tem mais preocupações com o envelhecimento. Sei lá, talvez por causa do aspecto físico, as mulheres preocupam-se mais com o aspecto físico, acho eu. Os homens não vivem isso como a mulher. Os cabelos brancos numa mulher não lhe trazem charme...” (F2G2).

“Eu acho que o envelhecer é mais fácil nos homens porque as mulheres têm mais o culto da beleza [risos], pelo menos eu sou de uma família que tem o culto da beleza, as mulheres da minha família são todas muito... novas aparentemente” (F3G3).

Opinião ligeiramente diferente a respeito dos efeitos do envelhecimento nas mulheres, tem a participante F2G3, como podemos verificar na transcrição que a seguir se apresenta:

“Eu acho que tem os dois problemas, os homens porque se vêem a envelhecer e a tal virilidade que tiveram de afirmar durante várias décadas começa a decadência dessa virilidade e depois até há a expressão de *deixei de ser homem porque já não tenho essa virilidade*. Para as mulheres, é o contraste de eu ainda quero parecer jovem mas as rugas estão cá, eu quero andar, quero fazer, quero dedicar-me mas já não tenho essa possibilidade. Acho que se vive a masculinidade e a feminilidade com dificuldades, ambas. Não acho que seja muito diferente o ser homem ou ser mulher” (F2G3).

Neste testemunho, podemos identificar o envelhecimento como sendo percepcionado como penalizador para os homens e para as mulheres, mas por razões distintas. De acordo com esta participante, as perdas percepcionadas no que se refere às mulheres têm a ver com a beleza e o ideal de juventude que se torna impossível de manter, enquanto que para os homens o envelhecimento é entendido como uma perda de virilidade, pondo também a sua masculinidade em causa.

## 2.6. A interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade

A forma como as mulheres entrevistadas fazem a leitura e a interpretação do seu corpo, da sua intimidade e da sexualidade é um aspecto interessante uma vez que a identidade de género é construída a partir de um corpo gendricado (i.e., que tem género).

Como já se viu anteriormente, a feminilidade aparece, nos discursos das participantes, associada à imagem corporal, a um ideal de beleza e cuidado com o corpo e uma certa forma de vestir. Neste enquadramento, destacamos algumas citações das entrevistas, que reflectem esta ideia de feminilidade:

“(…) no meu tempo, éramos mais femininas. Mas olhe que não sei, agora as mulheres... bem nós também tínhamos toiles atrevidas, tínhamos saias até baixo mas os decotes eram quase como agora” (F1G1).

“A comparação que eu faço com as minhas amigas, é que talvez seja um bocadinho menos feminina do que elas, não ligo tanto à imagem, ao aspecto” (F1G3).

“Gosto de me arranjar, ir ao cabeleireiro, vou todas as semanas ao cabeleireiro. Essas coisas, eu gosto muito” (F2G1).

“(…) ser feminina é aquela parte mais vaidosa (...) é sentirmo-nos bem com nós mesmas, com o nosso corpo, sentirmos que atraímos a parte masculina” (F3G2).

“(…) eu acho que a gente na juventude, quando chega ali, a partir dos 12 até aos 18 anos começa a ter o culto da beleza, do corpo e acho que um rapaz não sofre tanto como uma rapariga, não é tão apontado como uma rapariga” (F3G3).

Como verificamos a associação da feminilidade à imagem corporal e à forma de vestir está presente em todas as gerações de mulheres e também em todas as famílias.

Associada a esta referência da afirmação da feminilidade pela imagem corporal, está também presente um certo desejo de reconhecimento social do investimento na imagem pessoal (corporal) como podemos constatar a partir da leitura da frase seguinte:

“Eu ainda não me sinto propriamente acabada, digamos assim, do ponto de vista físico, e é muito agradável sermos atraentes aos olhos dos outros. Alguém olhar e ver quem passa, não é, pronto... ou pela forma de andar ou pelo... é agradável, faz bem à auto-estima” (F1G2).

Identificámos, também, referências comparativas, no que diz respeito à importância da imagem corporal para homens e mulheres.

“Eu acho que é mais fácil ser um homem sénior, pela questão da feminilidade, a mulher continua muito ligada à imagem de estética, de beleza, de... Aliás há aquele cliché horroroso que os homens querem-se feios, porcos e a cheirar mal, ou lá o que é, [risos]... os homens não são bonitos e a mulher é” (F1G2).

“O aspecto físico não é tão importante, acho eu, para os rapazes, na adolescência, como é para as raparigas. E eu realmente sentia-me muito patinho feio, porque as minhas irmãs eram mais desenvoltas, e as minhas amigas e tal e eu usava óculos e era magrinha, tinha um cabelo coladinho à cabeça (...) e eu acho que nessa altura, se eu tivesse sido rapaz eu gostava” (F1G2).

A última frase indica também a tendência para a comparação com outras mulheres que fazem parte do universo familiar da participante. Na nossa perspectiva, estamos na presença de um sentimento de alguma angústia por não corresponder ao que era entendido como uma referência no que respeita ao aspecto e postura que as raparigas deveriam ter, o que é reforçado na transcrição seguinte.

“Eu na escola era muito ... era diferente, porque eu era muito magra, usava óculos e aparelho nos dentes, eu acho que eu estava mais preocupada com essa diferença, porque eu era a caixa de óculos, era a trinca-espinhas, do que propriamente com o ser rapariga” (F1G2).

Os sentimentos associados ao corpo e à forma como ele é interpretado aparecem também em aspectos relacionados com o peso e a elegância, tal como podemos verificar nas frases que se apresentam de seguida:

“(...) eu não me sinto mal no meu corpo, gostava de ser mais magra, claro que gostava, mas não gostava de ser assim um modelo” (F3G2).

“Eu pessoalmente não gostei muito de andar grávida, a parte da gravidez foi assim... foi um bocado problemática, então eu não gostei, mesmo da alteração do corpo e tudo... mexeu um bocado comigo. Mas eu acho que aquele ponto do nascimento acho que supera tudo” (F3G3).

“Acho que é muito exigente e eu, infelizmente, tive com inícios de anorexia, (...) porque as pessoas exigiam tanto de mim... quer dizer, na minha cabeça exigiam: *que eu estava gorda, que isto e que aquilo*, e eu até sou uma pessoa magra e fiquei com aquilo na cabeça até que deixei de comer, praticamente, isso tudo porque... lá está, acho que um homem gordo, pronto, está gordinho, uma mulher gorda é: *É pá que gorda e não sei quê*... uma pessoa começa a interiorizar aquilo e faz um bocado mal à cabeça” (F3G3).

Outro aspecto que nos parece relevante é a forma como as características fisiológicas das mulheres aparecem interpretadas como sinal de desvantagem, como, por exemplo, a existência do período menstrual.

“Mesmo em termos de corpo, acho que... nós temos a depilação, nós temos os períodos dolorosos, nós temos isso tudo e eles não têm... têm a barba mas eu acho que aquilo... (encolheu os ombros) ... digo eu. Acho que os homens têm muitas mais vantagens do que as mulheres, também porque a sociedade também assim o faz” (F3G3).

Por outro lado, na afirmação anterior está também presente um conjunto de práticas como a depilação, que é identificada como uma desvantagem para a mulher, mas estamos perante a consciência de que esta prática deriva de uma exigência social.

Ainda no que se refere à imagem corporal, a participante F1G2 manifesta uma preocupação, que nos parece legítima, com a representação social de a mulher bem arranjada ter que ser fútil, ou então não poder ter uma profissão considerada masculina.

“Às vezes a ideia de feminilidade está associada a uma ideia de fragilidade penalizadora, o ar coquete, a mulher bem arranjada é cabeça oca, não. As pessoas podem andar bem arranjadas, podem andar limpinhas, porque o bem arranjado não quer dizer só... mas podem andar esteticamente agradáveis e serem pessoas... eu incomodam-me aqueles estereótipos de, por exemplo, é engenheira tem de parecer um homem” (F1G2).

Encontrámos, também, afirmações que ilustram que a interpretação do corpo está, naturalmente, associada ao poder, como podemos ver a seguir. Começamos pela associação do corpo feminino ao poder da sedução e à forma como pode ser utilizado na gestão das relações com o sexo oposto.

“Vejo muitos homens da minha geração, ou mesmo de uma acima outra a baixo, mas do meu meio, com uma necessidade constante de agradar a mulheres, de conquistar mulheres, e eu acho que, muitas vezes isso também resulta na frustração de não conseguir, ou na arrogância de conseguir perante os outros amiguinhos. Acho que esse jogo, essa competitividade acaba por virar-se contra o homem” (F1G3).

“(...) eu acho que uma das grandes desvantagens de ser homem é... nem é... terem que se sujeitar ao tal poder da mulher, terem que se sujeitar à vontade da mulher, isto muito de uma forma geral (...), eles vivem em função, num meio como o meu, o objectivo deles é conquistar as mulheres, portanto, o que vão fazer, dizer ou pensar, vai ser em função do que querem da mulher e daquela mulher, por isso, acho que isso acaba por ser uma grande desvantagem porque apesar de serem livres divertidos e tal, no que toca à conquista de mulheres, estão feitos. (...) a luta dos homens é interminável... até chegar ao casamento pelo menos...” (F1G3).

A participante F1G3 refere-se ao poder das mulheres associado às relações amorosas, no entanto gostaríamos de referir que, de acordo com esta participante, a “luta dos homens é interminável... até chegar ao casamento pelo menos...”. Como



podemos então depreender desta afirmação é que, em seu entender, o poder das mulheres, enquanto sedutoras, espira com o casamento.

Uma postura radicalmente oposta é a assumida pela participante F3G1, que coloca o poder no elemento masculino, mesmo durante o namoro, como podemos ver a seguir:

“(...) gostávamos dos namorados e tínhamos de nos submeter aquilo que eles queriam, por exemplo, engravidei porque ele queria... e eu não queria. E portanto se eu fosse homem já era capaz de fazer o que eu queria, gostava dele e... tinha que me sujeitar” (F3G1).

Esta oposição de percepção quanto ao suposto poder das mulheres pode ser explicada pela diferença geracional, uma vez que a mesma participante afirma que actualmente as coisas já não são assim, tendo mudado para melhor de acordo com a sua opinião.

“Há muitas mudanças, por exemplo, no que diz respeito à sexualidade, isto hoje em dia é tudo igual. Tanto dá ser rapaz como rapariga... eu acho que tanto um como o outro, as responsabilidades são dos dois e acho que cada um deve ter a responsabilidade de saber aquilo que faz, independente de ser rapaz ou rapariga. Isso mudou para melhor, mas muito melhor” (F3G1).

A distinção entre corpos femininos e corpos masculinos é também feita pela afirmação do poder masculino no seio da família, não apenas em relação à força física, mas sobretudo associado ao exercício do poder por parte dos homens como afirmação da sua masculinidade.

“No antigamente, no que era o antigo os homens que não batiam às mulheres não eram homens” (F2G1).

“As mulheres são umas desgraçadas nas mãos de alguns homens. Ainda há muita mulher que leva muita pancada e que as tratam muito mal” (F2G1).

“Agora há aspectos que ser mulher nos coloca numa fragilidade. Por exemplo, (...) a questão da violência doméstica ainda tem um rosto feminino, não é, porque os casos masculinos também não são denunciados” (F2G3).

A violência doméstica, não tendo sido uma aspecto central neste trabalho, aparece referida pelas participantes como sendo uma situação a que as mulheres têm sido expostas no seio das suas famílias, em virtude das desigualdades de poder baseadas no género.

Em relação às relações íntimas no namoro e na conjugalidade, destacamos a percepção, por parte das nossas entrevistadas, da existência, na actualidade, de uma maior permissividade no que diz respeito à proximidade física entre os pares o que não acontecia no seu tempo. Esta ideia está patente na frase da participante F1G1:

“Os namoros, credo... a minha irmã, que era muito bonita, teve muitos namoros, e era da janela ou do postigo. Não era como agora, que elas fecham a porta e vão passear” (F1G1).

Mas, outra participante também da primeira geração deixa transparecer, na sua afirmação, a existência de proximidade física já durante o seu namoro, o que acabou por conduzir a uma gravidez anterior ao casamento.

“(...) a gente namorava, primeiro começou assim a namorar e depois foi indo, foi indo e pronto... engravidei, casei e os meus pais nunca se opuseram em nada” (F3G1).

Um outro aspecto relacionado com a vivência da intimidade está relacionada com a percepção de que a intimidade é mais fácil para os homens do que para as mulheres.

“(...) eles têm mais protecção do que nós no que toca às relações amorosas, porque uma rapariga tem sempre mil e uma complicações com isso, encontra sempre algum defeito, sempre algum motivo de tristeza e choro e eles não” (F1G3).

Nesta apreciação podemos verificar que a participante F1G3 refere, novamente, uma certa tendência das mulheres para complicarem a sua vida, enquanto isto não acontece com os homens. Podemos, mais uma vez, identificar, no discurso desta entrevistada, uma certa valorização da forma como é percebida o modo masculino de encarar as relações amorosas. No entanto, a mesma participante refere também que ser homem traz à intimidade a dificuldade associada ao processo de aproximação à mulher desejada.

“Na intimidade acho que teria sido mais difícil. Talvez por eu ter tantos amigos homens consigo perceber que a intimidade é muito mais difícil para os homens. A questão da intimidade, das complexidades, os complexos que eles têm e as frustrações. (...), isto é horrível dizer assim, mas apesar de tudo parece (...) que são eles que têm o trabalho, e nós não. (...). O homem conquista e a mulher é conquistada... é... sem dúvida” (F1G3).

Como podemos ver, nesta citação está presente uma ideia de passividade da mulher em relação ao seu par: “o homem conquista e a mulher é conquistada”. Relativamente à intimidade propriamente dita, as opiniões dividem-se, sendo que algumas das participantes consideram que a intimidade masculina é mais difícil do que a feminina, enquanto outras consideram que na intimidade é mais difícil ser mulher. A percepção das dificuldades dos homens nas relações de intimidade repousa na questão do desempenho sexual, como podemos ver a seguir:

“Na intimidade é mais fácil ser mulher, acho que os homens têm de estar sempre... os homens têm de provar, têm de estar sempre .... A sensação que eu tenho é que os homens nunca estão à vontade. Porque ... perante a educação que a maior parte deles teve não podem falhar a nível da

intimidade, têm que estar sempre à altura da mulher (...) E depois... há a parte do aspecto fisiológico em que os homens numa situação de uma relação sexual se não correspondem nota-se logo. Enquanto que a mulher não e portanto ... acho que era horrível ser homem, acho que para eles deve ser terrível, deve ser ali um... não sei... deve ser angustiante, horrível não mas angustiante, enquanto não há intimidade que permita, evidentemente” (F1G2).

Por seu turno, quando se parte do pressuposto de que as mulheres vivenciam com maior dificuldade a intimidade partilhada, o foco é colocado na sua menor liberdade de escolha, no exercício da sua vida sexual e na responsabilidade que sentem pelas situações de frustração. Isso mesmo pode verificar-se nas frases que a seguir se apresentam.

“(...) a nível sexual, temos o dever, que eles acham que a mulher tem de estar sempre disposta quando eles querem... hoje nem tanto, eu hoje se lhe disser não é não e não mesmo. Mas houve fases na minha vida que se eu dissesse não ele zangava-se. Portanto já houve tempo que os homens pensam que as mulheres têm de estar sempre prontas para tudo o que eles querem e dispostas para tudo” (F3G1).

“Acho que é mais fácil ser homem, porque os homens estão, entre aspas, ilibados desse tipo de coisas, se as coisas (relacionadas com a intimidade) correm mal a culpa é da mulher, a responsabilidade é maior” (F2G2).

Em relação à forma como é vivida a intimidade, verificámos também a existência da percepção de um duplo padrão de moralidade, um para os homens e outro para as mulheres, tal é visível na percepção de que alguns comportamentos estão vedados às raparigas, mas que são permitidos e, em alguns casos, até reforçados, no que se refere aos rapazes.

“(...) mas no aspecto de namorar, de sair à noite... aí sim [sentiu diferenças entre rapazes e raparigas], embora não muito, eu e a minha irmã mais nova fomos umas privilegiadas, atenção. Aliás eu considero-me uma privilegiada em várias coisas, e fomos umas privilegiadas porque os meus irmãos fazem 5 anos de diferença de nós, e quando nós começámos a querer sair à noite, a minha irmã mais velha namorava e não podia namorar sem o chamado *pau-de-cabeleira* que era o que se chamava na altura [risos] (...) e nós automaticamente saíamos com eles à noite, porque íamos fazer companhia, portanto, nunca senti muita diferença, aliás eu em relação às minhas amigas saía muito mais do que elas (...) o meu irmão já tinha 20, mas começou a namorar com a minha cunhada e a mãe dela também não a deixava namorar sozinha, e então o meu irmão pedia-me e eu ia com ele. E portanto nunca senti... como eu estava com o meu irmão, os meus pais estavam perfeitamente descansados.” (F1G2).

Na afirmação anterior podemos verificar a percepção de que, na juventude, era mais fácil sair à noite para os rapazes do que para as raparigas, se bem que, no caso desta participante, a sua situação não foi o que ela considera ser uma situação típica para as raparigas da sua geração, porque, segundo o seu testemunho, tinha a facilidade de

sair na companhia dos seus irmãos mais velhos o que, de alguma forma, facilitou esse processo de autonomização social.

A experiência relatada por outras participantes também dá conta da diferença entre rapazes e raparigas, no que diz respeito à permissão para saírem à noite:

“Mesmo assim, em termos de intimidade e de namoro, havia uma diferença. Os rapazes podiam sair e as meninas não, porque os nossos pais já tinham essa mentalidade, apesar de pronto, eu tive um pai que era militar, havia aquelas regras, muito, muito apuradas” (F2G2).

As afirmações que se elencam a seguir dão conta da percepção de como os comportamentos de rapazes e raparigas, homens e mulheres, são avaliados socialmente de forma diferenciada.

“Se tinham muitos namorados eram chamadas de malucas, e os rapazes não. E agora ainda há essa, ainda havia essa mentalidade, e em alguns sítios ainda há” (F2G2).

“Se eu sou boa aluna, se eu cumpro com as minhas tarefas, porque diabo é que eu não hei-de ter o meu namorado e viver essa relação. Mas, lá está, eu acho que se esconde muito mais no feminino do que no masculino. Os meninos, podiam-se afirmar, agora não sei, podiam-se afirmar muito mais facilmente do que as meninas. Ou seja, era de homem ter namorada, as meninas pois... toda a gente as quer castas até ao casamento” (F2G3).

“(...) a mulher é mais... qualquer coisa já... porque se uma mulher é assim... é mais difamada, porque os homens fazem a mesma coisa que as mulheres e ... agora já está um bocado diferente, mas as mulheres qualquer coisa se lhe aponta enquanto que os homens podem fazer tudo, no que diz respeito ao sexo, por exemplo, *Se aquele homem tem outra mulher, mas é um homem*, e uma mulher não, é uma mulher já não podem fazer nada” (F3G1).

Para finalizar esta secção, um aspecto que gostaríamos de salientar é que estas percepções foram encontradas nos discursos de mulheres de diferentes gerações, o que acaba por sustentar a prevalência de formas tradicionais distintas de encarar e interpretar o corpo, a intimidade e a sexualidade de homens e mulheres.

### 3. Os estereótipos de género: a sua manutenção e reprodução

Os domínios de reprodução dos estereótipos de género estendem-se a todas as áreas da vida e interferem no processo de organização identitária, como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico do nosso trabalho (cf. *Capítulo III Construção social dos estereótipos de género*). Assim, as estereotípias de género ao serem interiorizadas no auto-conceito de cada pessoa são sujeitos são transportadas ao longo da sua vida, condicionando a forma como se interpreta e interpreta o outro. Neste

ponto do capítulo, tentamos demonstrar áreas da vida das participantes onde parecem estar presentes os efeitos e os mecanismos de manutenção das estereotípias de género, debruçando-nos novamente sobre os seus discursos.

### 3.1. A escola e a sua participação na construção das desigualdades de género

As nossas participantes fizeram percursos escolares bastante diferentes. Temos o exemplo da participante F1G1 que não frequentou a escola, tendo tido aulas em casa. A participante F2G2 retomou os estudos depois dos seus filhos terem saído de casa, sendo agora, recém-licenciada. A participante F3G3 é a única das nossas participantes de terceira geração que não tem formação superior. Como podemos constatar, as realidades escolares destas mulheres são variadas, mas em todas elas é visível, num ou noutro momento, o tratamento diferenciado entre meninos e meninas, rapazes e raparigas.

Com efeito, nos discursos das participantes sobressaíram referências que nos permitiram identificar áreas em que a escola concorreu, ou concorre<sup>205</sup>, para a veiculação dos estereótipos de género. A saber: *Organização escolar, Relações com os/as professores/as, Percepção sobre o desempenho escolar; Percurso escolar; Alheamento da escola ao combate às desigualdades de género.*

As páginas seguintes deste capítulo encontram-se organizadas em consonância com estes pontos.

#### 3.1.1. A organização escolar

A organização escolar refere-se, neste contexto, à instituição, aos espaços, aos currícula, aos conteúdos, às actividades, como aspectos que abrem caminho à reprodução das diferenças de género.

No que diz respeito à experiência da participante F1G1 (da primeira geração) sublinha-se o facto de a sua educação escolar ter sido feita em casa, como se disse atrás, o que acaba por ser revelador da separação entre meninos e meninas, em que os

---

<sup>205</sup> Como temos duas participantes professoras, foi também possível identificar nos seus discursos apreciações acerca do papel da escola, nos dias de hoje, na manutenção dos estereótipos de género.

meninos iam à escola enquanto a educação das meninas era feita em casa, ainda que se tratasse de aprendizagens escolares.

“Naquele tempo aprendia-se em casa (...). Eu, a minha irmã e a minha prima tínhamos aulas em casa. Aprendemos tudo: a ler e a escrever, inglês, só não aprendemos alemão. As professoras iam lá a casa, saímos com a professora de conversação, passear para ter conversação” (F1G1).

É óbvio que a situação de ter professoras ao domicílio era um privilégio só ao alcance de algumas famílias. A afirmação seguinte, de uma participante também da primeira geração mas da família 3, revela uma valorização muito diferenciada da escola, que caracterizava um grupo social menos favorecido economicamente do que o da participante anteriormente referida.

“A minha mãe pronto, trabalhava, trabalhava já numa fábrica, numa fábrica de tecidos, talvez por isso nos pusesse na escola, que houve muitos na minha altura que nem na escola andaram, e ela teve de pôr, por causa do abono” (F3G1).

Nesta frase, a participante afirma que só frequentou a escola para que a mãe tivesse acesso a um determinado apoio social. Mas, no que se refere à sua (curta) experiência escolar, as participantes F2G1 e F3G1 referem um quotidiano marcado pela separação dos alunos por sexo, como podemos constatar nas afirmações que se seguem:

“Na escola a minha classe era só de raparigas. Só no intervalo é que estávamos todos, mas eu acho que as brincadeiras... era tudo igual” (F2G1).

“Na escola era só raparigas, na minha altura. Era separado, rapazes para um lado e raparigas era noutra escola” (F3G1).

A situação manteve-se na experiência relatada pelas participantes da segunda geração, como podemos verificar através das afirmações que a seguir se transcrevem.

“Senti, senti ainda cá, quando fui estudar para o Liceu Dona Filipa de Lencastre, em Lisboa, havia... portanto era um Liceu de meninas. Tínhamos o Liceu Camões mais abaixo que era de rapazes. E aí notei a diferença, estive um ano e pouco no Liceu e notei a diferença entre rapazes e raparigas. Depois de ir para África não” (F2G2).

“(...) os rapazes andavam numa escola e as raparigas noutra, não juntávamos rapazes com raparigas, aí já havia uma diferença. Depois, aí na 3ª ou 4ª classe é que começou a juntar rapazes com raparigas” (F3G2).

A única excepção verificada foi a que diz respeito à participante da segunda geração da primeira família que, como podemos verificar na afirmação seguinte, frequentou o colégio Alemão onde as turmas eram mistas, situação esta muito invulgar à época.

“Eu comecei logo por andar numa escola mista, eu fiz o Colégio Alemão, fiz a primária no Colégio Alemão que era misto (...) e era natural. Depois fui para uma escola só de meninas que era uma escola de Comércio, (...). Era uma escola e era dirigida por uma senhora directora, e era só para raparigas” (F1G2).

Um outro aspecto que podemos verificar é que a participante F1G2 prosseguiu os seus estudos numa outra escola em que já se verificava a separação entre sexos, sendo referida como uma escola só de meninas.

Pelo facto de terem vivenciando esta situação escolar de separação entre rapazes e raparigas, estas mulheres têm, como é natural, dificuldades em avaliar se estavam, ou não, sujeitas a um tratamento escolar diferenciado no interior da sala de aula, como podemos verificar pela afirmação que a seguir se apresenta.

“Mas como estávamos em escolas diferentes não sei avaliar bem as diferenças de tratamento entre rapazes e raparigas. Eu só tinha os amigos (rapazes) de infância, os que viviam ao pé de mim, porque estudantes não, porque na escola havia aquele *apartheid* entre rapazes e raparigas. Só soube o que era isso em conjunto quando, realmente, estudei em África, aí então é que eu posso dar o meu testemunho, apesar do Liceu, da nossa turma ser ... havia a parte das raparigas e a parte dos rapazes, não era ainda misto, só muito mais tarde é que veio a ser misto. Mas acho que no dia-a-dia, nos intervalos agrupávamo-nos e não havia diferença” (F2G2).

Nesta afirmação destacamos o facto de a participante afirmar que só tinha amigos rapazes que conhecia antes de entrar na escola o que acaba por ilustrar que a separação de rapazes e raparigas se estendia para fora dos muros da escola. A situação só passou a ser percepcionada como diferente quando a participante refere a sua experiência no sistema de ensino em África (Moçambique, quando era ainda uma colónia portuguesa). Aí, apesar de ensino não ser ainda misto, dá-nos conta de uma maior aproximação entre rapazes e raparigas. Um outro aspecto que nos parece relevante é a utilização da expressão “*apartheid*” para descrever a separação entre os sexos, na escola, o que na nossa perspectiva revela a percepção do carácter segregacionista da separação entre rapazes e raparigas.

A participante F2G2, por seu turno, refere um aspecto importante que tem a ver com a supervisão dos adultos nos diferentes ciclos escolares. De acordo com esta participante, a menor supervisão e controlo de comportamento no 2º Ciclo de escolaridade percepcionou levou a uma maior exploração das relações com pares de sexo diferente. Depreende-se pela transcrição que a seguir se apresenta, que a participante experienciou uma maior liberdade que lhe permitiu participar nas brincadeiras dos rapazes, o que até aí parecia não acontecer.

“(...) era aquela questão da liberdade, de sermos anónimos no meio do recreio, da professora já não nos chamar pelo nome para nos dar um castigo, se nos estávamos a portar mal no recreio. E esse anonimato levava-nos a participar em determinadas brincadeiras que na escola primária não... é que a escola primária era muito mais pequena, toda a gente se conhecia, no ciclo sim, foi a verdadeira liberdade e o experimentar as brincadeiras de meninas e de meninos e gostar” (F2G3).

Nesta afirmação verificamos que uma nova organização da escola, com menor supervisão percebida, foi interpretada como permitindo uma maior liberdade e um menor controlo dos alunos, o que possibilitou, à segunda participante, um contacto mais próximo com meninos e meninas, nos intervalos.

Um outro aspecto interessante que foi referido, tem a ver com os conteúdos curriculares específicos para as raparigas.

“Havia, como, por exemplo, ao sairmos com um rapaz, devíamos andar sempre do lado direito, não é. Como por exemplo, o estar sentada, ou servir a uma mesa, ou pôr uma mesa, tudo isso nos ensinavam no Liceu” (F2G2).  
“(…) e tínhamos uma professora de labores formidável, já não falando nisso, passando por aí, que nós, mulheres, tínhamos esse tipo de coisas, essas aulas onde se aprendia a bordar, a fazer o enxoval para um bebé, esse tipo de coisas” (F2G2).

Neste testemunho é visível a preocupação da escola em preparar as raparigas para as tarefas domésticas, designadamente através de áreas como os labores, o que revela uma responsabilidade da instituição escolar em preparar as meninas para os papéis tradicionalmente femininos. Esta realidade foi partilhada por uma das participantes da segunda geração de mulheres, como era de algum modo expectável. No entanto, nesta linha de separação de conteúdos escolares diferenciados para meninas e meninos, gostaríamos de destacar a afirmação que a seguir se apresenta.

“No Colégio, do 7º ao 9º ano, as únicas diferenças era que na parte da expressão, tivemos uma disciplina que nós depois recusámos, as meninas, (...) a educação física nós adorávamos, as tarefas eram comuns, mas tivemos uma disciplina de hortofloricultura. Nós na parte teórica éramos fantásticas, nos testes teóricos tínhamos 90, 96 ou 98, sempre, e depois passávamos para a parte prática e nós achávamos que aquilo era de rapaz, nós queríamos bordar, nós queríamos os labores. Porquê, porque exigia da parte física e nós já tínhamos dado provas de que na teórica éramos boas, pronto. E aí, sim, eu acho que nós fizemos finca-pé a dizer: *isto não é de menina*, tanto é que depois o director cancelou as aulas com práticas de hortofloricultura (...). Passou a haver, então, qualquer coisa das tecnologias e os labores, mais nada, os trabalhos manuais. Os meninos também faziam croché, tudo igual. Claro que, se eles faziam bem eram aplaudidos, e nós já estava toda a gente à espera que fossemos boas naquilo. Quando passávamos para a parte das tecnologias, aí era equivalente porque estávamos a começar todos do zero” (F2G3).

Como podemos verificar, esta citação refere-se à entrevista da participante F2G3, portanto de uma das mulheres da terceira geração, que tem trinta e dois anos. E, nela, está presente um descontentamento generalizado por parte das meninas com uma disciplina, que na altura, elas consideravam “não ser de menina”. Salientamos o facto de a instituição escolar ter cedido aos protestos das meninas e ter substituído a disciplina de



hortofloricultura pelos tradicionais bordados e afins. Contudo, esta nova área disciplinar era para meninos e meninas, mas mais uma vez se refere que nestas tarefas mais conotadas com o feminino os rapazes eram muito mais elogiados pelo seu desempenho do que as raparigas porque, segundo a participante, havia a expectativa social de que as meninas tivessem sucesso nestas áreas.

Um outro aspecto também relacionado com a organização das instituições escolares tem a ver com a obrigatoriedade de usar uniformes e destes serem de cores diferenciadas para meninos e meninas.

“Será que não continuamos a ter nos Colégios, nos primeiros anos de educação as batas azuis e as batas cor-de-rosa? Eu trabalhei num Colégio há 2 anos e era assim, se há uniforme então que seja, para todos, igual, se há tarefas que sejam para todos iguais. Mas é necessário trabalhar isso com os educadores porque ainda há... eu acho que os novos educadores têm essa sensibilidade, tentam fazer de novo, mas depois quem está nos cargos de gestão ainda são os professores da velha guarda. Eu acho que quanto mais renovada estiver esta geração de educadores mais se trabalha nessa questão, na questão de género” (F2G3).

Como podemos constatar, este testemunho evidencia a existência, na actualidade, de situações em que se mantêm os uniformes de cores diferentes para meninas e meninos que, naturalmente, contribuem para a reprodução de estereótipos associados às cores e também para continuar a evidenciar a existência de dois grupos separados – o das meninas e o dos meninos – o que certamente contribui para a apropriação, por parte das crianças, de uma perspectiva dual em relação às categorias de género. Mas, no discurso das participantes, aparecem outras referências a vivências em contexto escolar que ilustram a veiculação de estereótipos de género, como podemos ver a seguir, nomeadamente, no que diz respeito à interacção diferencial dos/as professores/as com os/as alunos/as.

### **3.1.2. As relações com os/as professores/as**

As relações que os alunos/as estabelecem com os professores/as são, muitas vezes, promotoras de transmissão de estereótipos de género, como tivemos oportunidade de verificar no enquadramento teórico (Nogueira e Saavedra, 2007; Vieira, 2005). Este facto é também sustentado pelos nossos dados como passamos a ilustrar.

Nas afirmações, que transcrevemos a seguir, podemos identificar a percepção de uma interacção diferenciada no que diz respeito a determinadas disciplinas, como a matemática, o desenho e as ciências naturais.

“(…) a nível da matemática e do desenho aí talvez houvesse alguma diferença, aí talvez os professores preferissem... privilegiavam os rapazes, mas eu nunca senti que eles me pusessem de lado, pelo contrário” (F1G2)

“(…) mas nunca senti assim grande diferença. Talvez nas ciências, quando era para abrir os animais eles preferissem os rapazes para abrir as rãs, e não sei quê, mas eu também não fazia muita questão, confesso que não é assim uma coisa que... [risos]” (F1G2).

“(…) eu acho que inclusive havia determinadas matérias em que quase se dava a entender que era mais fácil para as meninas entenderem, que as meninas percebiam melhor do que se estava a falar. Por exemplo nas línguas, era como se as meninas fossem mais receptivas do que os meninos, não é. (...) também havia...uma certa diferença” (F1G2).

É possível depreender, a partir deste conjunto de depoimentos, a existência da divisão tradicional das áreas de saber entre rapazes e raparigas, sendo que as línguas eram entendidas como uma área para a qual as meninas estavam mais vocacionadas e as ciências como uma área mais masculina. Notamos também que esta separação era notória, de acordo com a participante citada, na relação estabelecida com os professores/as, o que poderá constituir um factor de (in)sucesso para ambos os sexos, com efeito este tratamento percepcionado como diferenciado pode acabar por reforçar os resultados escolares na conformidade das expectativas depositadas nos alunos.

Na geração seguinte, notamos a referência a uma relação entendida como privilegiada entre as professoras e as alunas, como podemos verificar nas afirmações da participante F1G3.

“As professoras tratavam de forma diferente meninos e meninas... de forma geral não... mas lembro-me de uma ou outra que tratava nitidamente de forma diferente, muito mais virada para as meninas, muito mais carinhosas com as meninas, mais protectoras. E com os meninos nem por isso” (F1G3).

“E até com as professoras que apanham um ou outro comportamento no recreio ou na sala de aula e acabam por ter mais cuidado, pelo menos as professoras que eu tive, acabam por ter mais cuidado e explicar as coisas com calma às raparigas, talvez pela cumplicidade feminina que haja, do que com os rapazes” (F1G3).

“(…) eu aí notava muito que os professores não nos tratavam de forma diferente mas, achavam, e chegavam a comentar que os rapazes eram muito mais imaturos que as raparigas e, passavam isso para nós” (F1G3).

Um outro aspecto referido por esta participante, é a avaliação dos rapazes como mais imaturos do que as meninas, transmitindo os docentes esta avaliação à turma. Isto acaba por reforçar nas meninas a expectativa de que deverão ser responsáveis e bem-comportadas, ideia esta já defendida por Moema Toscano (2000), na referência que

faz às expectativas diferenciadas que os/as professores/as depositam no comportamento dos alunos/as.

Também no que respeita à transmissão das expectativas que as professoras tinham em relação ao desempenho escolar e ao futuro profissional das meninas, temos o testemunho da participante F2G3, que revela igualmente uma expectativa de desempenho superior para as meninas.

“(…) da parte das professoras, foi sempre *vocês são as melhores alunas, portanto, hão-de ser as melhores profissionais*, mas falavam no feminino, falavam no feminino, para nós” (F2G3).

Na terceira geração de participantes, as quais tiveram um percurso escolar em turmas mistas, verifica-se uma percepção clara do tratamento diferenciado de meninas e meninos, por parte dos/as professores/as. Sublinhamos também a percepção de algum privilégio que detinham, por serem raparigas na interacção com as/os professoras/es, por exemplo, no que respeita à calma das professoras na interacção com as meninas e à valorização da “maturidade das meninas”.

### 3.1.3. A percepção sobre o desempenho escolar

Em relação à percepção sobre o desempenho escolar, verificamos que as nossas participantes fazem uma avaliação que aponta para o facto de os rapazes terem uma atitude menos interessada para com a escola, a qual os conduz a um desempenho escolar que não se traduz em bons resultados. De acordo com as nossas participantes, o comportamento das meninas na escola era em geral considerado melhor, assim como a sua dedicação, o que acabava por se repercutir num melhor desempenho escolar delas em relação a eles.

“(…) os rapazes na altura, aliás acho que como agora, eram mais rufias, e portanto, eram menos bons alunos do que as meninas. E portanto, se havia alguma diferença era mais: *vê lá se estudas como elas* e tal” (F1G2).

“(…) eu acho que nós acabamos por... eles são muito mais rebeldes do que nós, nessas idades, nós acabamos por ganhar mais carinhinho e mais protecçãozinha, acabamos por ser muito mais queridas do que eles que são rebeldes e que se querem impor perante os amigos *eu é que faço eu é que digo*” (F1G3).

“(…) nessa micro turma, éramos 9 raparigas e 1 rapaz, rapaz esse que era o meu primo, (...) e era de facto o mal comportado da turma. Então aí, o masculino era visto como o perturbador, e nós éramos os anjinhos. No resto da turma, que eu tinha nas aulas normais, nunca houve grandes diferenças, nunca notei que os professores estivessem à espera de resultados, éramos muito aplicadas, nós meninas, mas aí sim, acho que do 7º ao 9º éramos muito companheiras” (F2G3).

“No secundário, de facto, os melhores resultados eram sempre das meninas. Mas lá está, eu acho que se continuou a reproduzir o facto de nós sermos dedicadas” (F2G3).

Para ilustrar a dedicação das meninas, a participante F2G3 refere que mesmo depois da escola, o seu grupo de amigas se juntava para estudar e que neste grupo se excluía a participação dos rapazes, por se considerar que eles não estariam muito “destinados a estudar”. Nesta afirmação verificamos também a diferenciação entre rapazes e raparigas, em relação às disciplinas que interessariam mais a uns e outros, e, como podemos ver, esta participante associa aos rapazes disciplinas mais ligadas ao saber-fazer, como a Educação Física e a Educação Visual.

“(…) nós vínhamos para minha casa que servia de pouso para estudo, e fazíamos muito o sistema das explicações, o que eu era boa, eu ensinava, coisa que com os rapazes não conseguíamos fazer. Porque achávamos sempre que eles privilegiavam a bola, a Educação Visual e a Educação Física e que nunca estavam muito destinados a estudar e, de facto, os resultados eram diferentes” (F2G3).

Continuando a sua reflexão sobre as diferenças no rendimento escolar de rapazes e de raparigas, a participante F2G3 refere ainda que a curto-prazo ter-se-ão de criar condições especiais para que os rapazes possam acompanhar as raparigas em termos de sucesso escolar.

“(…) eu acho que um dia destes têm de fazer discriminação positiva para os rapazes. Porque elas são muito bem-sucedidas até ao secundário e eles vão ficando muito mais para trás. Eu acho que nos temos de começar a preocupar com o insucesso no masculino” (F2G3).

Um outro aspecto que gostaríamos de referir é a apreciação feita pela participante F1G3 acerca da comparação entre os rapazes e as raparigas na escola. E, apesar de ela ter referido, como vimos anteriormente, que as meninas tinham algum favoritismo por parte das professoras, também afirma que é muito mais fácil ser rapaz na escola.

“Na escola teria sido mais fácil, muito mais fácil ser rapaz” (F1G3).  
“Para mim seria tudo diferente (se fosse rapaz) os amigos... tudo mudaria. A postura na escola” (F1G3).

Em nosso entender, esta opinião pode estar relacionada com a impressão de que não era fácil para as raparigas ter um comportamento que correspondesse às expectativas por parte das professoras. Ou seja, as meninas eram tratadas com mais carinho, mas para isso teriam de assumir posturas e comportamentos que as tornassem merecedoras desse tratamento, o que acabava por tornar a vida dos rapazes, na escola, bem mais fácil.

### 3.1.4. O percurso escolar

Em relação ao percurso escolar pareceu-nos importante perceber a percepção das participantes acerca da possível influência dos estereótipos de género nas escolhas e nas possibilidades que tiveram, ou nas que lhes foram vedadas.

Assim, começamos com a primeira geração de mulheres e verificamos, nas frases que se seguem, uma clara percepção de que o percurso escolar teria sido diferente se não fossem mulheres.

“Naquela altura havia, mas era raro quem se formava, falava-se muito... *aquela rapariga foi para a universidade*, está a ver...” (F1G1).

“(...) [se não fosse mulher] estudava e formava-me, tinha feito um percurso semelhante ao do meu marido. Na nossa família há cinco gerações de engenheiros” (F1G1).

A participante F1G1 refere, claramente, que teria estudado se não fosse mulher. Recordamos que esta participante fez a sua educação escolar em casa, nunca tendo frequentado uma instituição escolar. No entanto, de acordo com o seu ponto de vista, se fosse homem teria, com toda a certeza, feito um percurso escolar superior. Destacamos a primeira afirmação em que a participante refere que, socialmente, não era muito bem visto uma rapariga frequentar a universidade.

A participante F2G1 tem apenas a escolaridade obrigatória, assim como os seus irmãos rapazes, contudo a afirmação que transcrevemos revela a percepção de que no seu tempo, as carreiras escolares e, consequentemente, profissionais eram influenciadas pelo género.

“(...) antigamente era só as meninas que iam tirar o curso de professoras, os rapazes não iam, no meu tempo. Mas agora, acho que é igual” (F2G1).

A mesma leitura está presente no testemunho da participante F1G2, que refere, como podemos ver de seguida, uma marcada segmentação das escolhas dos percursos escolares de rapazes e raparigas.

“As raparigas iam para letras, maioritariamente, na altura, usava-se o termo germânicas ou românicas, até iam muitas para românticas, porque o francês ainda era predominante, (...) ou então iam para uma instituição de ensino que havia aqui, muito boa, que era um Instituto que formava secretárias e que eram só raparigas, como é evidente, eu penso que se alguma vez um homem se atrevesse a lá entrar, algum rapaz, era gozado de alto a baixo, e que iam para secretárias das várias empresas, e maioritariamente era isso. Os homens iam para Engenharia. (...) Tinha a ver com uma certa pressão social... porque não era normal” (F1G2).

Na segunda geração da terceira família (participante F3G2) aparece a referência à percepção de que o percurso escolar poderia ter sido diferente se a participante fosse rapaz. Apesar de esta participante referir que o seu irmão também não estudou, acrescenta que se tivesse sido rapaz talvez tivesse sentido um certo incentivo para prosseguir os estudos. Esta frase deixa implícita a ideia de que os rapazes eram mais incentivados a prosseguir os estudos do que as raparigas.

“Poderia... eu poderia ter estudo... quer se dizer, o meu irmão não estudou, ainda estudou menos do que eu. Mas se calhar era capaz de..., se fosse homem, ter aquele incentivo de querer ir mais longe” (F3G2).

Um outro aspecto referido pela participante F3G2, como potenciador do abandono dos estudos, foi o casamento precoce e a gravidez, como se pode ler na frase seguinte:

“(...) também casei nova, engravidei logo, e se fosse rapaz, se calhar, não casaria assim tão cedo. E, se calhar, podia ter tido a hipótese de ter estudado mais” (F3G2).

Nesta frase é relevante a observação de que se fosse rapaz não casaria tão cedo, o que poderá indicar um duplo padrão de moralidade para rapazes e raparigas, em que as raparigas são encorajadas a casar mais cedo, para não iniciar a vida sexual fora do casamento. Ou, simplesmente, pode reflectir uma certa pressão social para a orientação para a família mais marcada nas raparigas do que nos rapazes, o que conduzirá certamente por parte delas à escolha no investimento preferencial na família em detrimento do investimento numa possível carreira académica e profissional.

No que se refere à orientação dos filhos e das filhas para carreiras escolares, os testemunhos recolhidos referem as questões de género não foram, nem devem ser, uma variável que tenha peso nas suas escolhas.

“Os meus filhos é que escolheram as profissões. O meu filho andou a estudar na escola técnica até ao 3º ano e depois disse que não queria estudar mais, foi um desgosto grande para mim e para o pai mas (...) eu gostava que ele tivesse estudado... mas pronto” (F2G1).

“Cada qual tem de escolher aquilo que quer (áreas de estudo), seja rapaz ou rapariga. Hoje já não há profissões de homem ou de mulher” (F3G1).

“Não deve ser feita nenhuma diferença (na escolha de áreas de estudo). Porque eu acho que isso tem a ver com a pessoa e não passa por ser homem ou por ser mulher” (F2G2).

“Há profissões mais masculinas e profissões mais femininas, isso há. Por exemplo, rapazes que vão (...) tirar aqueles cursos (...) profissionais, há certos cursos que raparigas, não acho que seja muito apropriado para as raparigas, por exemplo na mecânica e esse tipo... acho que não são assim tão apropriados, mas não estou contra se a rapariga, se as moças gostarem. Se a minha filha tivesse escolhido e se tivesse aptidão para isso eu não ia dizer que não, mas...” (F3G2).

Gostaríamos de destacar a primeira afirmação citada, da participante F2G1. Como podemos verificar, apesar da participante afirmar que os seus filhos escolheram as profissões que quiseram, ela apenas refere que teve pena que o seu filho (homem) tivesse abandonado os estudos, não tendo feito referência ao abandono dos estudos das suas filhas mulheres. Este facto pode representar, na nossa opinião, uma expectativa superior para o rapaz, no que se refere ao investimento na carreira, do que para as raparigas.

Destacamos também a última citação, da participante F3G2, que afirma que não se oporia a qualquer decisão de carreira da sua filha, mas que considera que existem profissões e, consequentemente, escolhas escolares, mais femininas ou mais masculinas.

Como vimos no discurso das mães, parece não haver qualquer influência nas escolhas e nos percursos escolares dos seus filhos e filhas em função do género. Este aspecto poderia reflectir uma mudança significativa nos discursos da terceira geração acerca da influência do género nas suas escolhas de carreira. Ora, de acordo com o testemunho da participante F1G3, as escolhas feitas ao longo do percurso escolar, tanto as suas escolhas pessoais como as escolhas dos seus colegas, foram, pelo menos no 9º ano, muito influenciadas pelas opiniões dos pais (pai e mãe) e dos amigos como podemos verificar nas afirmações seguintes.

“Notei, também muito, diferença nas escolhas profissionais. No 9º ano, e agora no meu curso. No meu curso é um bocadinho chapa 5, tudo o que era rapaz queria hotel e as raparigas queriam hospedeira. Era rara a rapariga que queria trabalhar num hotel e raro o rapaz pensar sequer ser comissário de bordo, havia uma diferença enorme. No 9º ano também senti imenso mas, acho que talvez por sermos muito mais imaturos, tinha muita influência o que era bom, o que era mau, o que o pai queria, o que a mãe queria” (F1G3).

“(…) eu acho que, talvez na escolha da área eu não tenha percebido tanto a diferença homem mulher porque acho que essa diferença foi muito afectada pela influência que os outros amigos e os pais tinham. Notei muito mais a discrepância no curso” (F1G3).

Como se verifica, também, a participante mais nova da primeira família (F1G3) refere que a influência do género nas suas decisões de carreira se fez notar mais no momento da entrada para a universidade do que na altura da escolha das áreas de estudo. Este facto poderá estar relacionado com a proximidade da escolha profissional propriamente dita, o que acaba por ser um indicador de que a escolha da profissão talvez esteja mais ligada às representações associadas às profissões mais masculinas ou

femininas, do que aos resultados escolares propriamente ditos, como defendem Conceição Nogueira e Luísa Saavedra (2007).

Um outro testemunho interessante é o da participante F2G3, que dá conta da possibilidade de ter enveredado por outra carreira escolar se não fosse mulher.

“(…) [se não fosse mulher] teria enveredado por outra área, porque havia muito poucos colegas a seguirem a área da educação, em 80 alunos do meu curso eram 6 (…). Era capaz de ter optado por uma carreira das engenharias biológicas ou marinhas, acho que tinha ido... eu se me imaginasse a mudar de género aos 12 anos, tinha sido engenheiro agrícola ou ligado à biologia marinha, qualquer coisa assim. Acho que tinha enveredado mais pela área das ciências, lá está a conotação da educação com o ser feminino” (F2G3).

Esta frase dá-nos conta da influência do género nas escolhas escolares e profissionais. Este facto é também visível em várias afirmações da participante F1G3, que se refere a situações de amigos e colegas que fizeram escolhas escolares e profissionais muito condicionadas pelas leituras de género, sob a influência da família e dos grupos de pares.

“Na minha geração ainda há pessoas que não seguiram carreiras profissionais por não serem de homem ou de mulher, por pressão familiar ou por gozo na escola. Por exemplo, eu tinha um amigo que andava no ballet e que abandonou por ser gozado na escola e adorava aquilo, e é hetero mas tinha e continua a adorar mas já não faz, mas o bichinho continua ali. Acho que isto tem melhorado bastante, desde que eu entrei para a escola até agora, mas ainda continua a acontecer. E até conheço uma rapariga que foi para o exército e é uma coisa que não acontecia quando eu entrei na escola e que agora acontece” (F1G3).

“Tinha muitos amigos que tinham um jeito enorme para a arte, mas os pais não queriam porque não tinham futuro *blablabla e corta*. E até eles quase que tinham vergonha de dizer, porque se calhar ouviam em casa certas coisas que não queriam passar para os amigos, e então diziam vou para economia” (F1G3).

Juntamente com a família são referidos, como já vimos, outros grupos de influência como pares, mas também encontrámos a identificação das professoras como modelos de profissionalidade a seguir, como podemos verificar de seguida.

“No 10º ano fiz a área de científico-natural, também fui um bocado influenciada familiarmente para seguir cursos de saúde. Chegada ao 12º ano, depois de ter tido professoras que me marcaram na área da Filosofia e da Psicologia eu disse logo que queria seguir uma área da educação. Acho que tudo pesou, quando nós temos que decidir para onde concorrer pensamos muito em que carreira me estou a ver, no que vou fazer daqui a 4 ou a 5 anos. E fui influenciada, sobretudo, pelas professoras da minha vida, para esta área” (F2G3).

Nesta afirmação destacamos a natureza das opções disponíveis para esta participante. De acordo com ela, a família influenciou-a para uma opção na área da saúde e, mais tarde, ela sentiu a influência de algumas das suas professoras para prosseguir estudos na área da educação. Destacamos o facto de estas duas áreas de



carreira serem muito conotadas com o feminino. Acrescentamos ainda a afirmação feita anteriormente, por esta participante (F2G3), que se fosse homem teria seguido uma área mais direccionada para as engenharias, facto que em nosso entender revela uma distinção clara, por ela feita, entre carreiras académicas e profissionais marcadas pelo género.

A participante F3G3 dá-nos conta de uma vivência escolar ligeiramente diferente, uma vez que escolheu uma área de estudo que, na sua opinião, não é uma escolha tradicional das raparigas, a área de desporto, como verificamos na frase seguinte.

“Eu não sabia muito bem o que queria, já estava interessada em turismo, mas não sabia muito bem o que queria, e achei que...ou aliás eu até queria ir para humanidades e isso eu já acho que tem a ver com... (ser mulher), só dois amigos meus é que foram para humanidades, e como eu disse, tenho muito mais amigos homens do que amigas mulheres e só dois é que foram para humanidades. Raparigas, conheci muito mais que foram e até eu queria ter ido para humanidades. Fui para economia porque achava que era uma área muito mais abrangente que me dava mais oportunidades que humanidades. Mas isso, por exemplo humanidades e mesmo artes, acho que aí sim, que se vê muita diferença, muito mais raparigas vão para humanidades e artes do que rapazes.” (F1G3).

Na opinião da participante (F3G3), na escola, e por ter escolhido esta área, a interacção rapaz/rapariga era muito incentivada, através dos jogos com equipas mistas, como podemos ver na citação que a seguir se apresenta, o que deixa implícita a percepção de que essa interacção não é incentivada noutras áreas de estudo.

“(...) eu era de desporto, fomentavam mesmo jogar ... quando jogava à bola era rapazes e raparigas, em equipas mistas, acho que fomentavam a união rapaz com rapariga. A minha turma tinha mais rapazes” (F3G3).  
“(...) as letras, já não sei como se chama, elas eram tratadas como as totós... [risos], e nós éramos os fixes porque éramos de desporto” (F3G3).

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é a apreciação depreciativa que a participante faz das raparigas que faziam escolhas de áreas escolares tradicionalmente femininas, presente na segunda citação transcrita. Como podemos verificar, estamos novamente na presença de uma certa desvalorização das raparigas que fazem escolhas mais tradicionais, ou seja, que se comportam como “meninas típicas”.

Apesar da maior ou menor consciência, das mulheres entrevistadas, da influência do género nas suas opções escolares e nas das pessoas que as rodeiam, verificamos que a participante F2G3 refere a importância de uma orientação vocacional que faça frente às questões do género, tentando combater as estereotípias.

“Continuo a dizer é... potenciar a igualdade para que as escolhas sejam bem feitas. Ou seja, se eu não tenho contacto com algo, por exemplo, eu sei perfeitamente que nunca tive jeito para a hortofloricultura. Mas passei por lá. Por isso pude dizer não. Não quero” (F2G3).

“Eu acho que as áreas de estudo devem ser idênticas e dentro das áreas de estudo deve haver sobretudo a área vocacional. É trabalhar com a área vocacional. O que é que gostam, mas sem aquela conotação do que é de menino e de que menina. Porque isso aí nos vai levar até que haja áreas profissionais deturpadas. Eu não fui para esta ou para aquela área porque era de menino ou de menina” (F2G3).

As afirmações feitas pelas nossas participantes e os seus significados chamam a atenção para a necessidade de se investir numa prática de orientação pedagógica e profissional que tenha em conta a reflexão acerca dos condicionalismos sentidos pelos/as alunos/as em função das tradicionais estereotipias de género. Isto alerta-nos para a necessidade imperiosa de proceder à desconstrução, em meio escolar, dos estereótipos relacionados com as profissões tidas como masculinas ou femininas.

### 3.1.5. O alheamento da escola ao combate às desigualdades de género

Relativamente à responsabilidade das instituições escolares no combate às desigualdades de género, parece haver algum consenso entre as participantes, que defendem que a escola deveria ter um papel mais activo na abolição das assimetrias que se fundamentam no género.

“A escola devia de educar para haver mais a divisão das responsabilidades da família porque ainda há muitas diferenças, por aquilo que eu vejo, ainda há muitas diferenças e, mesmo hoje ainda há muitos casais que diferenciam *eu sou homem tu és mulher*” (F3G1).

“A escola tem uma responsabilidade enorme, mas continua a não combater a desigualdade de género, continua a ser igual, por exemplo, a nível do desporto escolar, na maior parte das escolas existe o desporto escolar e o desporto escolar só tem disciplinas masculinas, é muito raro ter disciplinas femininas. Porque não ter futebol de salão feminino? Ainda no outro dia perguntava numa reunião porque eu tenho uma aluna que queria pertencer e não há. E o que me responderam é que não há número suficiente de meninas, mas se não há número suficiente de meninas porque não abrem as vagas, isto é um ciclo vicioso. Continua tudo na mesma” (F1G2).

“As questões da igualdade entre homens e mulheres não foram suficientemente abordadas (na escola). E quando forçosamente tinham de ser abordadas, ou tinha que haver alguma intervenção, por qualquer conflito, acho que não foram completamente esclarecidas (...) Acho que nas escolas, é preciso ... abordar muito mais este assunto, para que um homem compreenda e aceite a mulher e vice-versa e que quebre um bocadinho os conflitos que há” (F1G3).

Como podemos verificar, nas citações anteriores, todas as gerações referem que a escola deveria abordar as questões das desigualdades e das diferenças entre os sexos. Destacamos que os argumentos e as áreas apresentadas podem variar em função da participante mas que, no essencial, parece haver acordo em relação a uma responsabilidade percebida como ainda não assumida pelas instituições escolares.

Relativamente aos argumentos apresentados, consideramos que as diferenças entre as participantes estão muito relacionadas com as suas experiências de vida. Assim, a participante F3G1 refere essencialmente a necessidade de educar para a partilha das responsabilidades domésticas e familiares. Por seu lado, a participante F2G2, talvez por ser professora, preocupa-se fundamentalmente com as oportunidades que as escolas vedam às alunas. E, finalmente, a participante F1G3 apela sobretudo à necessidade de compreender os outros e a sua diferença, manifestando, deste modo, a percepção de um conflito latente entre homens e mulheres.

Seguidamente, damos conta de alguns exemplos do alheamento da escola em relação ao combate às desigualdades de género.

“Na questão do dia da turma<sup>206</sup>, em que há um lanche, quem fica a ajudar a arrumar tudo são as raparigas, e eu aí passo-me que pessoas novas achem que são elas que têm de fazer aquele serviço. E isto podia ser trabalhado na escola, claro que podia. Embora continue a achar que tem que começar em casa” (F1G2).

“(…) a questão daquelas tarefas na escola, que às vezes a turma, nós ficávamos sem funcionária, não é, quando elas adoeciam, ou isso, e era engraçado que a professora destinava trabalhos diferentes conforme as nossas aptidões físicas, as meninas arrumavam a sala e os meninos limpavam o recreio, já havia aí diferença, tarefas diferentes” (F2G3).

Como podemos constatar, as duas afirmações transcritas referem-se a situações que ocorrem nas escolas e que, de alguma forma, reproduzem as diferenciações, com base no sexo, das tarefas domésticas e familiares. A primeira afirmação diz respeito a observações feitas na actualidade pela participante F1G2, no âmbito do seu exercício profissional, uma vez que a participante é professora do ensino básico. A segunda afirmação, da participante F2G3, refere-se à sua experiência passada enquanto aluna. É interessante compararmos as afirmações porque parecem ilustrar a ausência de

---

<sup>206</sup> O dia da turma é uma actividade levada a cabo na escola em que a participante trabalha, que visa a aproximação da escola à comunidade. Consiste num convívio entre alunos, professores, pais e outros elementos convidados dos alunos, em que a turma faz uma apresentação (que pode ser um momento musical, uma exposição de trabalhos, ou outra actividade), que é seguida de um lanche, em que a interacção entre todos procura ser pautada pela informalidade. De acordo com a nossa participante, neste dia pais e professores não falam de resultados escolares ou dos comportamentos dos alunos. Quando há necessidade de o fazer agenda-se uma reunião para o efeito.

mudanças significativas, no que respeita ao papel da escola no necessário desaparecimento das assimetrias de género e na promoção de uma educação para a igualdade entre rapazes e raparigas.

Um outro aspecto que gostaríamos de referir é a percepção do papel da prática desportiva na escola como factor de promoção da igualdade de género, o que é visível na afirmação que a seguir se apresenta.

“No ciclo preparatório, (...), aí foi a liberdade total, (...) introduziram outro tipo de desportos, e nós dávamos cartas porque éramos as meninas do basquete, eles nunca conseguiam fazer equipa de basquete e nós éramos boas, fomos campeãs distritais, na equipa feminina” (F2G3).

Nesta afirmação é notório um certo sentimento de realização das raparigas e de promoção da sua autoconfiança. Curiosamente, este sentimento está também presente, ainda que de forma mais implícita, na experiência relatada pela participante F3G3, em que dava conta de um sentimento de realização e de aproximação ao grupo dos rapazes na prática desportiva com equipas mistas (cf. o ponto *O percurso escolar*, da secção *Os estereótipos de género: a sua manutenção e reprodução*, do *Capítulo IV Apresentação dos resultados*).

### 3.2. Os grupos de pares como espaços de aprendizagem de género

Como tivemos oportunidade de verificar, anteriormente, os grupos de pares foram referidos, pelas nossas participantes, como sendo uma importante referência identitária no que diz respeito ao género.

Neste sentido, pareceu-nos muito relevante a análise das estereotípias presentes e veiculadas por esses mesmos grupos num processo de educação informal. Tendo em conta a análise do discurso das participantes, construímos subcategorias de análise que dizem respeito às *Interacções entre pares femininos*, às *Interacções entre pares masculinos*, às *Interacções entre pares mistos*, às evidências da *Performatividade de género no grupo de pares*, à *Valorização das amizades* e, por fim, à *Valorização do masculino*. Organizámos as páginas seguintes de acordo com esta sequência de aspectos.

### 3.2.1. As interações entre pares femininos

Neste ponto gostaríamos de dar conta das experiências narradas pelas participantes, que indiciam situações em que estão presentes alguns conceitos culturalmente definidos relativos ao género e aos mecanismos que os mantêm e transmitem nos grupos de pares. Assim, foram visíveis as amizades e os grupos de pertença femininos, com as suas dinâmicas próprias que, de algum modo, reforçam a separação entre os sexos.

Apresentam-se, seguidamente, afirmações que nos permitem verificar a existência de grupos exclusivamente femininos no que se refere, principalmente, à infância e à juventude. Nas primeiras duas gerações verifica-se a referência a grupos de pares exclusivamente femininos quer na infância, quer na juventude.

“Era a catequese era as Beijaminas, era a Juventude, tínhamos aquela farda e era assim. Eram grupos só de meninas, com uma saia azul escura e uma camisetinha branca, e íamos assim quando era alguma cerimónia, íamos com elas [as catequistas], era um grupo da igreja, mas era só isto que fazíamos” (F2G1).

“Nunca tive amigos rapazes [na infância], era mais raparigas” (F3G1).

“Na juventude também era mais raparigas, tinha amigas e não amigos... na minha época era assim” (F3G1).

“Eram mais meninas [as amigas], os meninos, os rapazes eram só para namorar. Eu acho que nesse aspecto as minhas filhas estão muito mais... não passaram só 20 anos, passaram 200, porque elas têm amigos, amigos, o meu marido custa-lhe a aceitar (...) embora o meu marido tenha amigas de infância com quem ainda se continua a dar, mas... há esta... este preconceito, sei lá” (F1G2).

“Tinha poucos amigos rapazes, eram mais raparigas, mas tinha um ou outro que até me dava bem, tinha um vizinho que me dava muito bem com ele, por acaso até já faleceu, íamos para a escola juntos, ele esperava por mim e eu esperava por ele. (...) Mas realmente dava-me mais com meninas, raparigas (...) nos intervalos, juntavam-se os grupos as raparigas iam para a beira das raparigas e os rapazes iam para a beira dos rapazes” (F3G2).

Na geração mais nova, a participante F1G3 refere também uma segmentação rígida entre os sexos nos grupos de amizades, mas que é delimitada ao intervalo entre os 6/7 e os 12/13 anos.

“Um bocadinho maior, aí sim, 6, 7 anos percebe-se perfeitamente que são duas coisas completamente diferentes, as raparigas odeiam os rapazes, os rapazes adoram chatear as raparigas e nós chateávamo-nos imenso e eles adoravam. E nós não os queríamos nas nossas brincadeiras, e fazíamos queixinha à professora por causa dos rapazes. Aí a diferença é nítida, é o pico da ... é onde se vê mais diferença, dos 7 aos 12/13 anos” (F1G3).

Encontrámos também nos discursos referências interessantes quanto às actividades levadas a cabo pelos grupos exclusivamente femininos.

“As raparigas jogavam à macaca” (F3G1).

“No intervalo não brincávamos juntos, estava dividido ao meio, os rapazes para um lado e as raparigas para o outro. Depois quando juntaram, aí já não havia assim grande diferença, mas havia sempre aquele grupo em que as meninas gostavam mais de se juntar às meninas e os rapazes aos rapazes. As brincadeiras também eram diferentes, as meninas gostavam mais de brincar com as bonecas” (F3G2).

“(…) eu brincava com as minhas amigas” (F3G2).

Como tivemos oportunidade de observar, as actividades lúdicas, na infância, foram para as participantes F3G1e F3G2, maioritariamente, partilhadas com meninas.

Na juventude, os grupos femininos, de acordo com a experiência partilhada da participante F3G2, conversam sobretudo sobre rapazes, como podemos ver na afirmação seguinte.

“Com as colegas falávamos de namoricos, falávamos de... (risos) assim dessas coisas normais que se falam” (F3G2).

Em relação às interacções entre grupos femininos na idade adulta, gostaríamos de analisar e comentar a afirmação que se segue:

“[ser amiga] Das mulheres, lá está, é ser a amiga, mas ter a noção de que nunca podemos demonstrar que somos concorrentes, que há o lugar de cada uma e que não há espaço para concorrência desleal, as duas, as três, as quatro têm as mesmas oportunidades e que é pela afirmação pessoal e profissional que cada uma ocupa... mas há muito mais disputa de protagonismo do que na relação com a amizade dos homens” (F2G3).

Nesta afirmação podemos verificar a percepção negativa associada às interacções no seio dos grupos exclusivamente femininos. Aqui a amizade entre mulheres é descrita como sendo difícil de gerir, na medida em que é necessária prudência para não competir com outras mulheres, o que de algum modo é revelador de uma percepção negativa em relação às amizades femininas, quando comparadas com as amizades entre grupos só de homens.

### **3.2.2. A interacções entre pares masculinos**

As interacções entre pares exclusivamente masculinos, como é evidente, não fizeram parte das experiências pessoais directas das nossas participantes. No entanto, é interessante analisar como é que elas perceberam e percebem estas interacções. Algumas referências dão-nos conta, como já vimos anteriormente, da existência de grupos só de meninos ou só de meninas, com brincadeiras próprias.

“(…) e os rapazes à bola” (F3G1).

“(…) e os rapazes de jogar a outro tipo de jogo, futebol e essas coisas assim” (F3G2).

“Os rapazes, era a bola, futebol” (F3G3).

Isto verifica-se também no caso da participante F3G2, que tem um irmão, e mesmo assim refere que o seu irmão brincava com os amigos dele, não havendo portanto partilha de brincadeiras entre crianças da mesma família mas de sexos diferentes.

“(…) ele (o irmão) brincava com os amigos dele” (F3G2).

Curiosa é, também, a afirmação da participante F3G3, no que respeita à sua percepção acerca das interacções nos grupos masculinos.

“(…) eles andavam sempre à pancada, tinham um lado companheiro mas depois tinham um lado bruto, sobretudo aqui, sobretudo na altura em que eu fiz a minha educação básica, ainda era uma aldeia, (...) durante os meus anos de ensino básico, nós de facto, às vezes olhávamos e parecia que víamos ali uns primatas. Eles, para se sentirem os maiores, na escola, tinham que ser os que batem mais, os mais fortes, aqueles que nunca perdem um jogo de futebol, e tinham que se assumir assim. Todos os meninos que vinham para a nossa beira, ou não tinham jeito para jogar futebol, ou que até preferiam estar nalgum canto a fazer um jogo qualquer do galo, num canto, não eram bem vistos. Se calhar até eram os *mariquinhas pés de salsa*, que na altura era o termo (...). E depois eles se não alinhavam nas brincadeiras uns com os outros, já eram menos meninos” (F2G3).

Nesta afirmação gostaríamos de salientar a percepção da violência nos jogos dos rapazes e da crítica social direccionada aos que não tinham comportamentos, ou atitudes, consideradas masculinas, havendo até uma avaliação relativa a um comportamento menos viril, uma vez que a participante refere a expressão “eram menos meninos”, numa clara analogia com a expressão “menos homem”, a qual no senso comum, está relacionada com a não afirmação de uma masculinidade hegemónica, muito conotada com a virilidade. A participante F2G3 acrescenta ainda que:

“Na infância acho que era mais difícil, porque... (...) Eu acho que era muito mais difícil ser menino do que menina” (F2G3).

Esta afirmação parece ser indicadora da dificuldade percebida por esta entrevistada em relação à infância dos meninos, quando comparada com a das meninas.

### 3.2.3. As interacções entre pares mistos

Começamos a análise das interacções entre pares mistos com as referências que as participantes foram fazendo acerca da forma como devem ser educadas as meninas e os meninos, no que respeita à interacção com crianças e jovens de ambos os sexos.

Assim, destacamos o testemunho de duas participantes, não só de diferentes famílias mas também de diferentes gerações.

“Isso não tem mal nenhum, [meninos e meninas] devem brincar às mesmas coisas” (F3G1).

“Sim, sim [as filhas brincavam com rapazes]. Nunca houve nenhuma diferença, inclusive usavam roupa dos meus sobrinhos mais velhos, pulôveres e camisas, nós trocávamos entre irmãs as roupas para reaproveitar, (...). E mesmo a minha filha mais velha brincava, a mais nova já não era assim tanto, e se fosse preciso andava ao murro com eles” (F1G2).

Como podemos verificar, as participantes partilham a opinião de que os meninos e as meninas devem brincar em conjunto e partilhar as mesmas actividades lúdicas. A participante F1G2 dá o exemplo das suas filhas que brincaram sempre com os primos.

Em relação às experiências pessoais em pares mistos, começamos pela apresentação das referências à infância.

“Sem dúvida, nós na infância, pelo menos eu, homem/mulher não interessa era tudo igual, quando éramos mesmo pequeninos, em qualquer brincadeira cabia um rapaz, cabia uma rapariga. Mas estou a falar de 3, 4 anos (...)” (F1G3).

Nesta afirmação, a participante F1G3 refere que, no seu caso, não notou especialmente a diferença entre meninos e meninas quando tinha 3/4 anos. Um outro exemplo de interacção mista é-nos dado pela participante F2G3. Nesta afirmação está presente a ideia de que nos casos em que isso acontecia, as meninas tinham que ter características específicas e, de alguma forma, tinham de se afastar do contacto com as outras meninas.

“Mas havia uma moça que nunca se integrou nas brincadeiras de meninas e nós também nunca a chamávamos, para nós a T. queria sempre jogar futebol. A T. era a Maria-rapaz, e eles deixavam porque ela era boa a jogar futebol, e eles disputavam para que equipa é que ela ia, porque ela era boa. Lá está, nós temos que ser sempre boas para nos serem dadas determinadas tarefas, sejam elas formais ou informais, nós precisamos de ser boas porque se formos razoáveis já não dá para entrar no mundo deles” (F2G3).

Esta afirmação é interessante porque reflecte uma dupla discriminação, uma vez que a esta menina só era permitida a entrada na esfera masculina porque ela era muito boa a jogar futebol. A participante afirma ainda que as meninas que eram só razoáveis (a jogar futebol) não podiam participar nos jogos dos rapazes. Com efeito, as expressões utilizadas, como por exemplo “eles deixavam”, revelam uma certa condescendência. E, além disso, está também presente a percepção de discriminação por parte do grupo das meninas, que é clara no trecho, “nós também nunca a chamávamos”, o que revela que



aquela rapariga era considerada como uma menina que não tinha espaço no grupo feminino, por ter interesses diferentes.

No que se refere às experiências em grupos misto na juventude, temos testemunhos diferentes que, naturalmente, reflectem vivências distintas, mas que só foram encontrados nas participantes da terceira geração.

“Eu era muito Maria rapaz e durante muitos anos tive muito mais amigos homens do que mulheres. Isso mudou mais ou menos no 10º, 11º ano, mas mesmo assim, nunca ultrapassei, tinha muitos amigos homens até ao 10º ano 11º, e também tinha amigas mas as relações não eram tão fortes, a partir daí mudei de curso e (...) equiparou um bocadinho mas não ultrapasso” (F1G3).

“(…) nas actividades do grupo de jovens e dos escuteiros, nós nunca podíamos ter as actividades que os meninos tinham, ainda que se trabalhasse essa igualdade, essa igualdade era... Agora lembrei-me do grupo de escuteiros, os primeiros acampamentos do ano, as meninas nunca iam, iam os rapazes, e depois se corresse bem é que voltavam, com as meninas. Portanto, não se ia à descoberta, isso, eram os rapazes os primeiros” (F2G3).

A primeira afirmação descreve uma juventude em que o grupo de amigos era misto, até com maior presença de rapazes. Este testemunho é interessante, na medida em que nos alerta para a reorganização do grupo de amigos em função das áreas escolares seleccionadas. De facto, quando as jovens escolhem percursos escolares vistos como mais femininos ou mais masculinos, a sua rede social é também redefinida como mais feminina (com maior número de raparigas) ou mais masculina (com um maior número de rapazes).

Na segunda afirmação, da participação F2G3, é referida a pertença ao grupo de escuteiros, que era um grupo misto, mas onde se verificam diferenças claras nas tarefas de rapazes e raparigas. De acordo com a nossa participante (F2G3), as meninas nunca participam nos primeiros acompanhamentos, uma vez que eram reservados aos rapazes as actividades que envolviam a “descoberta”, sendo que as raparigas se juntavam a eles depois, quando as condições de “segurança” já tinham sido verificadas. Esta frase é reveladora de uma prática muito diferenciadora que transmite estereótipos de género, a qual caracteriza o masculino com atributos como a audácia e a força, e o feminino com características como a fragilidade e a necessidade de protecção.

As interacções com pares mistos, na idade adulta, foram referidos pela participante F2G3, como podemos verificar na afirmação seguinte:

“É ser confidente, companheira. Ser amiga dos homens é ser confidente com quem eles vêm tirar dúvidas, dúvidas sobre o presente que querem dar à namorada ou à mulher, a melhor surpresa, ou mesmo quando têm um problema, também desabafam connosco, não desabafam só entre eles” (F2G3).

Nesta afirmação, a participante descreve as suas relações de amizade com homens, dando a entender que qualidades podem eles encontrar numa amiga mulher. Se analisarmos o que é dito a um nível mais profundo, podemos identificar as qualidades tradicionais associadas ao feminino, como ser uma boa ouvinte e confidente, o que acaba por corresponder ao estereótipo da mulher como cuidadora e como boa gestora das relações interpessoais no interior dos grupos.

#### **3.2.4. A performatividade de género no grupo de pares**

Na descrição das experiências nos grupos de pares encontrámos também referências que indicam que a performatividade de género está presente mesmo entre grupos de crianças. Como podemos verificar na afirmação que se segue, a participante revela que o seu comportamento e as características das suas interações com os seus pares variavam em função do contexto em que estava inserida.

“(…) eu sempre fui muito feminina, muito bonequinha, e nunca fui daquelas miúdas que tinha vontade de saltar para o campo de futebol para jogar com os rapazes, não era da minha natureza, mas porquê, porque eu chegava a casa e brincava com dois meninos, o meu irmão, um rapaz, e o meu primo que sempre morou connosco, também rapaz. Portanto eu tinha aqui um *mix*, que era na escola brincava com as meninas, com as bonecas e não sei quê, e depois se tinha vontade, chegava a casa e era as pistas dos carros, as brincadeiras das físgas, de andar pelo monte, pronto nós ainda tínhamos esse ritual que os miúdos agora não têm” (F2G3).

Com esta afirmação, estamos na presença da modulação de um comportamento da participante, em função do espaço em que se movia. Quando estava na escola, com as outras meninas, brincava com bonecas e era também ela uma “uma bonequinha”, correspondendo assim às expectativas relativas ao comportamento feminino. Em casa, com o seu irmão e primo, assumia uma postura menos feminina acompanhando-os nas suas brincadeiras.

#### **3.2.5. A valorização das amizades**

Um outro aspecto que nos parece interessante analisar está relacionado com a forma como a amizade é percebida pelas participantes. As opiniões expressas acerca das amizades foram muito diversas dependendo, eventualmente, das características individuais das participantes e também das suas experiências de vida.

“Ser amiga também é uma coisa ... é do melhor que há, termos uma pessoa amiga em quem nós pudéssemos confiar” (F3G1).

“Eu acho que o ser amiga é dos desafios maiores, porque ser amiga, rapidamente vira para o ser inimiga porque temos um *ser amiga* sincera e um *ser amiga* que não é sincera, (...) não há propriamente um percurso traçado para ser amiga como há para ser filha ou para ser mãe. Não há propriamente um passo n.º1, passo n.º2, ...” (F1G3).

Comparando estas duas posições face à amizade, destacamos a visão positiva sublinhada na primeira afirmação, que assenta na confiança, e a visão proposta pela segunda afirmação que põe em causa essa confiança e a própria sinceridade da amizade. Gostaríamos, também, de salientar que, nesta comparação, a primeira afirmação refere “uma pessoa amiga”, sem especificação do sexo, enquanto que a segunda afirmação refere-se especificamente a uma amiga, no feminino, “porque ser amiga, rapidamente vira para o ser inimiga”. Esta ideia está também presente na afirmação seguinte:

“Eu gosto muito de ter amigas, mas uma amiga verdadeira, falsas não.” (F2G1).

Como podemos observar, também aqui estamos na presença de uma visão da amizade feminina como sendo um pouco ambivalente. Parece, pois, que cada vez que a amizade é pensada no feminino surge o perigo da falsidade ou da falta de sinceridade entre as mulheres, o que acaba por corresponder a uma certa visão estereotipada de que as mulheres podem ser perigosas ou não confiáveis.

Uma outra referência, que nos merece especial atenção, é a desvalorização das amizades face à família, por parte das mulheres. Este aspecto está presente nas afirmações que se seguem.

“Eu não tenho assim muitos amigos, tinha amigos mas depois quando casei acho que desligamos mais um bocado, cada um foi ... cada um tinha a sua vida” (F3G2).

“(...) mas penso que a mulher acaba por, talvez influenciada por esse interesse [centrado na família], deixar mais os amigos, enfim, deixar esse tipo de relações sociais de parte. E acho que o homem nem tanto, acaba por contrabalançar mais do que a mulher” (F1G3).

Estamos na presença de dois testemunhos, de diferentes gerações, que dão conta de que as mulheres desinvestem nas redes de amizade com a constituição da família.

### 3.2.6. A valorização do masculino no grupo de pares

A valorização do masculino e das formas de interacção consideradas como masculinas no grupo de pares, surgem como aspectos a destacar nos discursos das

nossas participantes. Começamos pela observação da participante F3G3, que indica uma clara depreciação do grupo das raparigas.

“Havia o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas, as brincadeiras dos rapazes e as brincadeiras das raparigas, se tu querias brincar com os rapazes ficavas um bocado mal falada pelas raparigas” (F3G3).

Como podemos constatar, as raparigas são descritas como maledicentes em relação a outras raparigas que se associassem ao grupo dos rapazes. Esta apreciação negativa do grupo das meninas parece estende-se aos grupos femininos na juventude, como podemos deduzir da leitura da afirmação seguinte.

“Não dou tanta importância a muitos assuntos de raparigas, não tenho muita paciência para fofuques” (F1G3).

Nesta afirmação, a participante F1G3 refere que os assuntos de raparigas são “fofuques”, o que indica também uma visão muito marcada pela representação negativa do feminino.

Como pudemos verificar, encontrámos estas ideias negativas associadas à feminilidade também em afirmações relativas aos grupos de jovens adultos/as.

“E acho que entre nós mulheres, há muito mais competitividade do que entre eles homens. Entre nós mulheres mesmo, grupo de amigas, ou não amigas, seja o que for, acho que na minha idade, há um conflito entre as mulheres inacreditável, a todos os níveis: namorados, sucesso escolar, tudo, mesmo em casa, quem é que a filha melhor e quem não é... é qualquer coisa... tanto no meio de amizade, como o familiar, como o académico ou escolar, há muito conflitos, muita competitividade entre mulheres até amigas. É muito mais fácil ser amiga de um homem do que de uma mulher, muito mais fácil, muito mais fácil, sem dúvida” (F1G3).

“(...) continuamos a ter como desvantagem o facto de acharem que nós como colegas somos piores colegas do que os homens” (F2G3).

Todas as afirmações registadas deixam transparecer a valorização do masculino e reforçam os estereótipos de género que associam à mulher características pouco, ou mesmo nada, abonatórias. Um outro aspecto que nos parece importante é o facto de todas estas afirmações terem sido feitas pela geração mais nova de participantes, o que pode representar uma eficaz veiculação e reprodução dos estereótipos nos grupos informais, uma vez que este facto pode indiciar que, nestes grupos, persistem visões muito marcadas pelas estereotípias de género que, de alguma forma, acabam por marcar as construções identitárias de homens e mulheres.

### **3.3. A família como espaço gendrificado**

A família tem sido descrita como fortemente gendardizada e como reprodutora dos estereótipos de género, como tivemos oportunidade de referir anteriormente no capítulo III da parte teórica.

No discurso das nossas participantes, a descrição das situações familiares é, efectivamente, indicadora da presença e reprodução dos estereótipos associados ao género. Como refere Cristina Vieira (2007), a forma diferenciada como pais e mães interagem com os seus filhos e filhas nem sempre é percepcionado por eles e elas como tal e, neste sentido, encontrámos algumas contradições entre o discurso das mães em relação às suas filhas e os discursos das filhas em relação à educação que tiveram.

E porque a possível influência da família e das vivências familiares não diz respeito apenas à infância analisámos também o possível papel da família na adolescência e na idade adulta, na tentativa de perceber como a diferença entre pessoas de sexos diferentes se expressa e vivência ao longo da vida das participantes.

Passamos a apresentar o resultado da nossa análise dos discursos nestes aspectos particulares.

#### **3.3.1 A família durante a infância**

A revisão da literatura indica, claramente, a responsabilidade da família na perpetuação de estereótipos de género, nomeadamente no que diz respeito à educação de meninos e meninas (Vieira, 2007). Analisamos, de seguida, a expressão desta realidade no discurso das nossas participantes. Nesta sequência, identificamos os discursos genéricos sobre a forma de educar meninos e meninas, a diferenciação entre as tarefas atribuídas a meninos e meninas e a diferenciação em relação às actividades lúdicas de ambos os sexos.

##### **3.3.1.1. A educação de meninas e meninos**

No discurso sobre como devem ser educados os meninos e as meninas, as citações que se apresentam seguidamente referem que o desejável é que as crianças

sejam educadas de forma igual aos meninos. Sublinhamos que esta opinião é partilhada por participantes de diferentes gerações.

“Devem levar a educação na mesma, como leva a menina, leva o menino. Têm de aprender a fazer tudo em casa” (F2G1).

“Se eu também tivesse tido um rapaz teria aprendido a fazer tudo como a minha filha” (F3G2).

“Eu acho que quer na educação das mulheres, quer na dos rapazes, o que é importante é uma boa base, uma boa semente, é colocar a sementinha lá no sítio, uma boa base de respeito (...). Em relação à educação das raparigas eu acho que não deve ser diferente da dos rapazes” (F1G2).

“(...)ainda há muito caminho para fazer (...) porque ainda continuamos a ver os bebezinhos... os meninos vestidos de azul e as meninas vestidas de rosa” (F2G3).

As diferenças encontradas nestas afirmações têm a ver com a operacionalização do que as participantes consideram *educação*. A primeira e segunda gerações referem que a educação de meninos e meninas deve ser igual, concretizando esta igualdade na aprendizagem das tarefas domésticas que, de acordo com F2G1 e F3G2, devem ser ensinadas a meninos e meninas. A terceira afirmação diz respeito à educação no sentido do saber-ser, abordando aspectos como o respeito pelos outros. Nesta citação a participante F1G2 refere também a importância da igualdade entre os sexos. Por seu lado, a participante F2G3 indica a necessidade de esbater as diferenças entre os meninos e meninas logo nos primeiros tempos de vida, insurgindo-se contra a atribuição de cores distintas para vestir os bebés de cada sexo.

Relativamente à natureza das interacções entre os pais/mães e filhos/filhas, as participantes dão conta de uma diferença entre os papéis desempenhados pelos pais e pelas mães na sua educação, e também na educação dos seus filhos e filhas.

É importante não esquecer que crescer num ambiente em que os papéis são diferenciados em função do género acaba por abrir caminho a uma aprendizagem conducente a desigualdade de género. No discurso das participantes do nosso estudo, a comparação da educação que receberam com a que deram aos seus filhos e às suas filhas é frequente e, é com base nesta comparação que algumas participantes reflectem acerca da mudança ou estabilidade dos modelos familiares. Assim, no que se refere à educação familiar, a participante F2G1 caracteriza, como podemos ver na citação que se apresenta, a sua mãe, enquanto educadora, como carinhosa mas rigorosa, deixando transparecer o papel central da figura materna no seu processo educativo.

“Sabe a minha mãe foi sempre branda connosco, carinhosa mas rigorosa. Mas eu também cascava, então ao meu filho, coitadito, mas também fazia muitos disparates. Algumas raparigas são piores que os rapazes, mas o meu era muito pior do que as irmãs” (F2G1).

Esta afirmação é também interessante, porque deixa implícita uma certa continuidade entre o estilo educativo da sua mãe e o seu. Outro aspecto que gostaríamos de sublinhar é a avaliação diferencial do comportamento do seu filho em relação ao comportamento das filhas. Ainda que a participante afirme que “algumas raparigas são piores que os rapazes” o que é certo que, na sua família, isso não se verificava, sendo as meninas muito mais bem-comportadas do que o rapaz.

A ideia da mãe como educadora branda aparece também no discurso da participante F2G1, quando se refere ao papel que o seu marido teve na educação dos seus filhos, como podemos observar na frase que a seguir se apresenta.

“Ele agora é um bom marido, é um bom pai para eles, pronto nunca deixou ter falta de nada. Eu é que não gostava que ele, pronto. Os meus filhos eram garotos, eram todos pequeninos, tinha 4 e eu não queria que ele lhes batesse, nem que lhes ralhasse. Mas eu tinha de lhe esconder muita coisa, só para ele não lhes bater. Era muito... agora não... mudou do dia para a noite” (F2G1).

Como podemos verificar nesta frase, pai e mãe parecem ter assumido um papel distinto na educação dos filhos. O pai é apresentado como o provedor do lar - “pronto nunca deixou ter falta de nada” – e, simultaneamente, como a autoridade que castigava ou reprendia os filhos quando sabia que o seu comportamento não correspondia ao esperado, enquanto a mãe é apresentada como uma figura mais protectora.

Continuamos a apresentação da análise das entrevistas das nossas participantes centrando o foco no modo como percebem ter educado os/as filhos/as. Começamos pela frase da participante F1G2:

“(...) elas foram as primeiras princesinhas, como eu costumava dizer: *vêm aí as princesinhas, claro as meninas...*, depois nasceu uma outra sobrinha, mas foram realmente as primeiras netas meninas numa família só de netos rapazes foram as primeiras” (F1G2).

Nesta afirmação, a participante refere-se às suas filhas como tendo sido tratadas na família como “princesinhas”, o que reforça a ideia de fragilidade e graciosidade tradicionalmente associada à infância feminina. Neste enquadramento, parece-nos também relevante a afirmação da participante F1G3<sup>207</sup>, relativa à forma como tenciona educar os seus filhos, pois trata-se de uma situação idealizada.

“(...) acho que vou educar, vou respeitar a diferença dos dois sexos e acho que vou... espero conseguir educar o rapaz com as características de um homem, mas a aceitar perfeitamente as condições e características da mulher e vice-versa. Mas sem dúvida que há... (...) concordo com algumas das diferenças que existem, e com as que não concordo, o problema é como as pessoas lidam com isso e não as diferenças em si” (F1G3).

---

<sup>207</sup> A participante F1G3 é a participante mais jovem do nosso estudo e ainda não é mãe.

Nesta afirmação podemos identificar a percepção de que meninos e meninas devem ser educados de forma diferente, o que acaba por ir ao encontro da ideia de que a criança é educada de acordo com o ideal de homem ou de mulher considerado desejável. Segundo Cristina Vieira (2007), os pais e as mães tendem, de facto, a ser influenciados por uma constelação “dicotómica de crenças sobre o que é o próprio e desejável para cada um dos sexos” (p.18).

### **3.3.1.2. A diferenciação das tarefas atribuídas a meninos e meninas**

A diferenciação educativa entre meninos e meninas consubstancia-se, na esfera doméstica, na atribuição diferenciada de tarefas e responsabilidade dentro do espaço familiar. Na frase que a seguir apresentamos são descritas algumas tarefas habitualmente atribuídas às meninas.

“A avó dava-nos trabalho. Tínhamos uma criada que ficou viúva (...) e a filha dela que estava no colégio das abandonadas, ia para nossa casa no Verão, nós queríamos era brincar, mas a avó dava-nos trabalho” (F1G1).

Na afirmação anterior, a participante F1G1 refere que na sua meninice, a sua avó lhe atribuía tarefas domésticas. Neste testemunho é curioso o facto de haver a referência a uma filha de uma empregada que fazia as mesmas tarefas, que a participante, durante as férias, o que indica que a educação para as tarefas domésticas era considerada importante naquela família, mesmo para as meninas que não teriam de fazer todas essas coisas na idade adulta.

O testemunho da participante F1G2 refere-se às diferenças entre rapazes e raparigas, tal como eram percebidas no meio em que a participante se movimentava.

“(...) eu tinha as minhas amigas que taxativamente os irmãos faziam uma coisa e elas faziam outras. Eu tinha uma amiga, por exemplo, em férias era ela que fazia a cama do irmão, a cama dela, e a mãe chegava lá e ia verificar se estava bem-feita e se não estava, desmanchava e ela voltava a fazê-la, enquanto o irmão estava na aldeia, na rua a jogar à bola” (F1G2).

Nesta afirmação podemos identificar a consciência de um conjunto de tarefas domésticas que eram sempre atribuídas às meninas, enquanto os meninos podiam brincar na rua.



Em relação ao discurso sobre a forma como as participantes avaliam a distribuição das tarefas entre meninos e meninas na educação que deram aos seus filhos e às suas filhas, destacamos a afirmação da participante F2G2, que a seguir se apresenta:

“Não houve diferenças na educação dos meus filhos, porque nem preparei o rapaz, nem a rapariga para as lides domésticas. Acho que aí, se calhar, errei, não sei. Mas acho que eu não preparei os filhos para esse tipo de coisas (...) Eles participavam, ajudavam naquilo que podiam, mas dizer assim: vou ser tradicional, vou ensinar a minha filha a bordar ou a coser, isso não fiz, não foi por não gostar de fazer esse tipo de coisas, mas não fui essa mãe tradicional, como com o rapaz. Eles ajudavam sempre, ajudavam a pôr a mesa, faziam as camas se fosse preciso, iam às compras, se os mandasse. Acho que eles aí, eles comportaram-se como... acho que era a maneira de eles verem, de eu lhes dar responsabilidade, mas dizer assim: preparei a minha filha para ser dona de casa, não preparei, não preparei” (F2G2).

Nesta afirmação a participante dá conta de uma educação equivalente do seu filho e da sua filha, no que se refere à distribuição das tarefas domésticas atribuídas. É também neste sentido que a participante F3G3 tenciona educar a sua filha:

“(...) acho que a vou educar no sentido da partilha das tarefas, até porque é isso que ela vai ver em casa, espero que continue da mesma forma e acho que acaba por ser uma ideia que fica incutida nela, embora a gente não diga que tem de ser assim, ela vê e aprende” (F3G3).

Nesta última afirmação destacamos o facto de a participante referir a importância do exemplo que é dado, em casa, através da partilha das tarefas entre ela e o marido, e de considerar esse exemplo como uma forma de educar as crianças para a partilha das tarefas em espaço familiar.

Em relação às mudanças percebidas na educação das meninas e dos meninos, no que diz respeito à atribuição das tarefas domésticas, a participante F3G2 refere que ainda se educam meninos e meninas de forma diferente, embora saliente que já se verificam algumas mudanças:

“Eu acho que continuamos a educar meninas e meninos de forma diferente... embora já não tanto, mas ainda há uma certa diferença. Podíamos, por exemplo, em casa incentivar a fazer o que a menina faz, fazer a cama tu também fazes a tua, ajudar a mãe a fazer o almoço ou o jantar, podia ser hoje és tu amanhã é ele, podíamos ajudar, porque mais tarde eles vão ter de ajudar em casa as mulheres, porque agora os tempos já são outros” (F3G2).

Nesta afirmação salientamos, ainda, a consideração da importância de educar também os rapazes para as tarefas domésticas, uma vez que no futuro eles terão que assumir a partilha destas responsabilidades com as esposas e, principalmente, deverão ser autónomos na realização deste tipo de tarefa.

### 3.3.1.3. A diferenciação das actividades lúdicas

Outra área em que se encontram diferenças entre meninas e meninos tem a ver com as actividades lúdicas permitidas. ou vedadas, consoante o sexo da criança.

Nos discursos sobre este aspecto começamos pela análise das actividades que fizeram parte das experiências das participantes. Neste sentido, atente-se para a afirmação da participante F1G1:

“A avó era muito boa, mas também era muito ríspida, a avó usava uns aventalinhos mas sem alças, e eu sou como ela, não consinto avental de alça. E mandava-nos trabalhar e nós fazíamos tudo a correr. Depois a avó pegava na ponta do avental e passava para ver se estava bem feito, porque nós queríamos era ir brincar. Não era ir para a rua era ir para a brincadeira. Mas tínhamos tarefas, tínhamos sim senhor, é claro, os talheres eram de prata, tínhamos 3 criadas mas a casa era muito grande” (F1G1).

Nesta afirmação a participante refere que na sua infância só podia ir brincar depois de fazer as tarefas que lhe estavam atribuídas. Contudo, para além disto, é relevante também a observação de que o que as meninas queriam “não era ir para a rua era ir para a brincadeira”, deixando claro que já nem sequer consideravam a possibilidade de ir brincar para a rua, o que acaba por reforçar a ideia de que o lugar da mulher é na esfera da casa e da família, mesmo quando crianças.

Em relação às brincadeiras em espaço público, a participante F3G2 refere, como podemos ver na frase seguinte, que não lhe era permitido brincar longe de casa como acontecia com o seu irmão.

“Nas brincadeiras a minha mãe também me deixava brincar na rua, como o meu irmão mas eu não podia ir brincar para longe enquanto que ele podia, eu tinha de estar ali mais perto, para ela estar mais assim... de olho, na filha” (F3G2).

Em relação aos testemunhos das gerações mais jovens, destacamos a frase que a seguir se apresenta, da participante F1G3:

“Numa primeira fase, quando era mais pequenina, gostava de casinhas e de brincar aos médicos, e Barbies e coisas. Depois, fui crescendo um bocadinho e virei meia Maria rapaz, e já só me interessava bolas e queria era ir lá para fora. E quando as meninas brincavam dentro de casa, eu já não tinha muita paciência para isso, mas até lá sempre tive e sempre gostei, lavava as barbies, no banho, e lavava o cabelo das barbies e secava o cabelo e tal, mas, depois passei a ir muito mais lá para fora. Até aos 5 anos, não sei muito bem com que idade, mas por aí havia muita separação entre raparigas e rapazes, a partir daí acho que já misturávamos muito, já fazíamos muitos jogos fora de casa, e as escondidas... já brincávamos muito fora de casa e aí não notava tanta diferença. Muitos dos comentários dos rapazes eram *porque ela é uma rapariga, ela é uma fraquinha*...lembro-me de comentários e gargalhadas e preocupações à volta das nossas brincadeiras pela diferença de ser rapaz ou rapariga” (F1G3).

Como tivemos oportunidade de observar, apesar de esta participante afirmar que passou por diversas fases no que respeita às brincadeiras de que gostava e em que participava, é um facto que associa às meninas as brincadeiras dentro de casa e aos rapazes ou aos grupos de pares mistos as brincadeiras no exterior. Um outro aspecto que refere são as observações dos rapazes acerca da associação do feminino à falta de força *“porque ela é uma rapariga, ela é uma fraquinha”* e também as preocupações, generalizadas, associadas à participação das meninas nos jogos dos rapazes.

Assim, no que se refere às actividades lúdicas experienciadas pelas nossas participantes (independentemente da geração analisada) parece que aquelas foram diferentes das actividades dos meninos. Também encontrámos diferenças nos espaços em que as referidas actividades lúdicas ocorriam, a rua para os meninos e o interior da casa para as meninas, o que implicava supervisão diferenciada por parte dos adultos.

Em relação às afirmações que dizem respeito às actividades lúdicas típicas do filho e da filha, destacamos o testemunho da participante F2G2:

*“(...) quando eu comprava um carro para o meu filho, comprava uma boneca para ela, aí podia haver diferenças, mas acho que nas brincadeiras não, porque acho que a minha filha integrou-se muito bem com as brincadeiras, ou até mesmo com a vida dos rapazes. (...) eu assim de brinquedos nunca fui assim muito... era capaz de comprar jogos e livros, mas ela podia-me pedir um chorão, um Nenuco ou... nunca comprei um boneco para o meu filho, é verdade, nunca comprei, mas ele também nunca pediu. Mas comprava, por exemplo, o jogo dela era o jogo dele, ou o livro que eu comprava para ela se calhar compraria para ele. (...) Não era um choque familiar se ele quisesse brincar com uma boneca ou se ela quisesse jogar à bola, até porque a minha filha sempre foi muito disso de basquetebol, de coisas assim, de desporto. Nunca disse ao meu filho ou à minha filha: *olha que isso são brincadeiras de menina, ou são brincadeiras de rapaz*” (F2G2).*

Nesta afirmação a participante refere que os brinquedos oferecidos ao rapaz e à rapariga eram, de facto, diferentes. Contudo, afirma que o seu filho e filha também partilhavam muitos jogos e livros comuns. Refere ainda que nunca os impediu de brincar por considerar que a actividade lúdica fosse incoerente com o ser menino ou menina.

### 3.3.2. A família durante a adolescência

A família como espaço gendricado não opera apenas na infância, opera também na adolescência. E, relativamente à experiência vivenciada e partilhada pelas nossas participantes em contexto familiar, encontrámos nos seus discursos aspectos

relativos à distribuição das tarefas domésticas, às saídas à noite e a outras diferenças que enquadrámos nos processos de autonomização em termos individuais e sociais.

### 3.3.2.1. A diferenciação das tarefas para rapazes e raparigas

As referências às tarefas desempenhadas na esfera familiar encontrada na análise de conteúdo revelam uma clara divisão das tarefas em função do sexo, principalmente nas duas primeiras gerações, como podemos observar nas transcrições que se apresentam.

“E na juventude os rapazes trabalhavam fora de casa e nós fazíamos as coisas de casa, eu quase não trabalhava, trabalhei mais depois de casada, porque era a minha irmã que fazia tudo. Os meus irmãos, em casa, não faziam porque eram homens, só trabalhavam fora de casa” (F2G1).

“(…) eu fui educada a fazer coisas que só as meninas é que fazem (…) o cozinhar, o pôr a mesa, o levantar a mesa, o lavar a loiça” (F1G2).

“O meu irmão nunca fez nada em casa (risos), a tal coisa, a minha mãe ... como era rapaz, havia duas mulheres, havia eu e ela, nós é que fazíamos as coisas em casa, ele nunca fazia nada, não fazia nada” (F3G2).

“(…) eu tinha de ajudar em casa e o meu irmão não” (F3G2).

A primeira afirmação, da participante F2G1, indica uma clara separação entre rapazes e raparigas, em que as tarefas dentro de casa eram asseguradas pelas mulheres enquanto o trabalho fora de casa era tarefa dos homens. Gostaríamos ainda de sublinhar que esta divisão do trabalho penalizava, de acordo com a participante, a sua irmã mais velha que assegurava o trabalho doméstico quase todo. Como podemos observar pelas transcrições, esta distinção está presente em todas as famílias, na primeira e segunda geração.

Uma outra afirmação que consideramos interessante, e que se apresenta de seguida, refere que este modelo de separação de tarefas na juventude era percepcionado também noutras famílias.

“A minha cunhada, mulher do meu irmão, era igual, foi sair para namorar com o meu irmão e eu também ia, entrámos na casa dela e ela (mãe da cunhada) disse: *tens esta camisa para passar e não saís enquanto não o fizeres, porque não estava bem passada e eu lavei-a outra vez para tu a passares*, e a camisa era do irmão dela” (F1G2).

Nesta afirmação está presente não apenas uma clara distinção entre tarefas de homens e tarefas de mulheres, como também uma certa exigência de excelência em relação à qualidade e apuro que as jovens deveriam investir nas coisas que lhe estavam destinadas. Um outro aspecto que gostaríamos de sublinhar é o facto de que estas tarefas parecem ter prioridade em relação a outros domínios da vida das jovens, o que é visível na expressão “*não saís enquanto não o fizeres*”.

A bibliografia consultada no domínio das questões de género apresenta a diferente atribuição das tarefas domésticas como uma desvantagem para as mulheres, uma vez que lhes retira tempo que poderia ser investido em tarefas escolares ou de lazer. A frase que a seguir se apresenta constitui um exemplo em que a participante (F3G2) afirma a possibilidade de a sua dedicação às tarefas domésticas a poder ter afastado de um investimento mais sério no seu percurso escolar.

“(...) eu era rapariga, e sentia-me um bocado na obrigação de ajudar a minha mãe em casa. Eles trabalhavam os dois (pai e mãe), e eu ajudava na lida da casa e assim, se fosse rapaz, se calhar, já, já pensava mais em estudar” (F3G2).

Encontrámos também, nos discursos das participantes, referência a situações de igualdade na distribuição das tarefas domésticas, como podemos verificar nas afirmações seguintes.

“(...) embora eu aí até aos 15 anos tivemos sempre empregada, não é, criada pronto, era assim que se dizia. Tivemos sempre criada, mas não deixávamos de fazer as nossas coisas, não deixávamos a nossa roupa suja no chão, por exemplo, mas o meu irmão também não, não havia essa diferença” (F1G2).

“(...) embora eu e o meu irmão tenhamos tido alguns aspectos que foram trabalhados para a igualdade, sobretudo aqui em casa, na divisão das tarefas domésticas, lavar a loiça, passar a esfregona, independentemente de tudo, era um ou era o outro, independentemente, de ser a chamada a tarefa mais própria de menina ou mais própria de menino, aí sim, nós éramos tratados com igualdade de funções e obrigações” (F2G3).

No que diz respeito à educação dos/as filhos/as, destacamos o testemunho da participante F3G1, em que ela reconhece que a sua filha trabalhou muito mais, em casa, do que o seu filho.

“Na minha casa havia uma diferença a minha filha fazia muito mais que o meu filho, aí está, era mulher já fazia o comer já ajudava, desde novinha a fazer trabalhos a ajudar-me a mim e o meu filho não” (F3G1).

No mesmo sentido, transcrevemos também a afirmação da participante F2G1:

“E depois começaram as minhas filhas a crescer e já me ajudavam” (F2G1).

Esta afirmação é importante porque não faz qualquer referência à participação do filho, deixando, por isso, transparecer que a distribuição das tarefas não era feita de forma igual entre o filho e as filhas.

### **3.3.2.2. A diferenciação percebida no processo de autonomização enquanto mulher (em termos individuais e sociais)**

O processo de autonomização é aqui entendido como o conjunto de vivências que conduziam a uma autonomização da mulher, em termos individuais e sociais. Desta

forma, considerámos as referências às saídas à noite, ao início do namoro, e a todas as situações que envolvem, de algum modo, a interacção das participantes com os seus pares fora do controlo e supervisão da família.

Assim, e relativamente ao namoro, começamos por comparar duas afirmações de participantes da primeira geração de mulheres que participaram no nosso estudo (F2G1 e F3G1):

“Comecei a namorar às escondidas, a minha mãe é que não gostava muito, mas o meu pai não, mas a minha mãe é que não gostava nada. Era às escondidas que a gente namorava” (F2G1).

“Os meus pais até me deixavam sair, porque o único namorado que eu tive foi o meu marido, havia mais aquele respeito, quando o pai chegava a casa, normalmente, o namorado saía, mas namorar, deixaram-me sempre namorar” (F3G1).

Nestas afirmações podemos detectar diferenças substanciais no que respeita à forma como o namoro era encarado nas duas famílias. Se a participante da família 2 afirma que namorava às escondidas, a participante da família 3 refere que os pais não se opunham ao seu relacionamento afectivo. Outra diferença encontrada é na referência à figura de autoridade em relação a esta temática. Num dos casos foi referida a mãe e noutro o pai (na família 1 e na família 2, respectivamente).

Na geração seguinte, na família 3, a situação inverteu-se um pouco, no que diz respeito à figura parental que exercia um maior controlo sobre a jovem. Assim, a participante F3G2 refere que, no seu caso, era a mãe que exercia este controlo e que não lhe permitia sair à noite sozinha com o namorado, como podemos verificar na frase que se segue.

“Nem me fale... nos namoros... isso aí a minha mãe era um bocado... eu queria sair, vir aqui à festa da Senhora das Dores, não podia ir sozinha, tinha de vir com alguém, e estava mesmo quase para casar e tinha de vir com a minha cunhada, que eu não podia vir sozinha à noite (...)E o meu irmão podia. Ia para todo o lado, ia acampar e tudo e olhe, eu se pedisse para ir acampar... (risos). Era tudo assim, não era só na minha casa” (F3G2).

Nesta afirmação destacamos também que a participante refere que era assim em todas as famílias, sendo este controlo familiar sobre as jovens um comportamento familiar percebido como comum.

Encontramos também nas entrevistas muitas referências a um tratamento diferenciado entre raparigas e rapazes, no que diz respeito às saídas à noite. Isso mesmo podemos verificar nas afirmações que se apresentam:

“(...) a minha mãe não nos deixava ir aos bailes, os meus irmãos iam, esses iam. Mas a nós a minha mãe não nos deixava ir, nem a festas, não nos deixava sair de casa” (F2G1).

“(…) num sentido os rapazes têm a vida mais facilitada. Porque é assim a mentalidade, as raparigas não podem sair à noite porque são meninas, os rapazes tinham muito mais facilidade. Havia coisas que eles podiam fazer que as raparigas não podiam fazer, porque eram discriminadas, não é” (F2G2).

“Ele podia sair à noite e eu não, ele (o irmão) podia ir acampar com os amigos, onde quer que fosse, e eu não” (F3G2).

“Aí eu acho que era capaz de ser mais fácil... obter algumas coisas que nos custaram a nós um bocadinho mais a obter. Falo, por exemplo, das saídas nocturnas, dos pais nos autorizarem, sobretudo no tempo de férias. Nós tínhamos óptimos resultados, éramos óptimas alunas (...). Chegavam as férias e nós tínhamos de dizer com quem é que fomos sair, eles não, sempre tiveram as portas um bocadinho mais abertas. Isto levou-nos, também, a ser um bocadinho mais perseverantes (...). E, eu nisso acho que os meus pais, coitados, tentaram gerir comigo da melhor forma, mas eu também era um bocadinho... manipuladora, porque o facto de ter um irmão mais velho levava-me a dizer que: *bem eu até às dez, ou até às dez e meia da noite*, que era a hora que eu tinha até ao 9º ano, era a hora em que eu podia andar na rua, *estou com as minhas colegas, depois vou ter com o meu irmão e vimos os dois para casa*” (F2G3).

Como tivemos oportunidade de verificar, a referência à dificuldade das raparigas saírem à noite está presente nos discursos de todas as gerações que participaram no nosso estudo.

Gostaríamos, ainda, de referir uma outra afirmação que diz respeito ao facto do controlo exercido sobre as raparigas se estender para lá das saídas à noite e da própria supervisão familiar.

“(…) aquele medo que as famílias têm que as meninas venham grávidas para casa, sobretudo isso. Porque eu recorde-me, no tempo em que eu estava no colégio, qualquer atitude que eu tivesse menos própria, o meu pai, no próprio dia, ficava logo a saber. Um dos funcionários, ou vários funcionários da escola, passavam logo pelo banco (local de trabalho do pai) e contavam. Pronto, e eu já sabia que não ia passar impune, não é. Ao contrário das atitudes do meu irmão, que num ano, no 2º período, arranjou 4 negativas, e os meus pais não se aperceberam até saírem as notas. Tudo aquilo que era de menina era rastreado, e o grau de liberdade dos rapazes, de facto, era outro” (F2G3).

A referência a um controlo indirecto do comportamento das raparigas, por parte de elementos da comunidade exteriores à família, está clara nesta afirmação. De acordo com esta participante (F2G3), “tudo aquilo que era de menina era rastreado, e o grau de liberdade dos rapazes, de facto, era outro”.

No que diz respeito às suas filhas e filhos, as participantes identificam as diferenças fundamentais entre a autonomização dos e das jovens. Assim, começamos pela afirmação da participante F2G1:

“Mas as minhas filhas também não podiam ir aos arraiais, porque o pai não deixava” (F2G1).

Como podemos observar pela afirmação da participante da primeira geração, da família 2, também as suas filhas não podiam sair à noite e um outro aspecto interessante é que também nesta família se verificou uma mudança na figura parental que fazia o controlo das raparigas, passando da mãe para o pai.

Em relação a este assunto, gostaríamos também de salientar o testemunho da participante F3G3, que refere que os seus pais não permitiam que saísse e afirma também que, provavelmente, a sua filha também terá as mesmas restrições.

“(…) eu nunca quis decepcionar os meus pais, sempre fui uma pessoa que fiz muitas coisas para não os decepcionar, claro que há certas coisas que uma pessoa na altura, a gente quer é sair, quer isto, quer aquilo, e eles não deixam e eu agora vejo, que tenho uma filha, e penso, a minha filha também não sai, a minha filha também não vai poder fazer isso” (F3G3).

Esta ideia é reforçada na frase que a seguir se apresenta:

“(…) quando ela começar a sair à noite, há aquela coisa de se pensar que a menina é que chega a casa com a barriga grande, como se costuma dizer, em termos contraceptivos, mas também acho que em termos dos homens também deve haver, porque infelizmente há muitas doenças sexualmente transmissíveis que também se tem de ter... as preocupações dos pais agora são semelhantes” (F3G3).

Como podemos ver, a preocupação com uma possível gravidez da filha ou com as doenças sexualmente transmissíveis aparece, claramente, no discurso desta jovem mãe. Contudo, refere que estas preocupações, actualmente, também se estendem aos filhos rapazes.

Encontramos também algumas referências à semelhança na educação de rapazes e raparigas, no que diz respeito aos processos de autonomização individual e pessoal.

“(…) se os deixava sair era porque estava informada mas nunca foi por ela ser rapariga que não saía ou por ele ser rapaz que saía. Por aí não, por outras razões eventualmente poderiam não sair” (F2G2).

Nesta afirmação, a participante F2G2 afirma que com os seus filhos nunca houve qualquer diferença entre o rapaz e a rapariga, no que respeita à permissão para sair à noite ou ao controlo exercido pelas figuras parentais. Curioso é observar, no entanto, que a sua filha percepcionou uma realidade diferente da relatada por esta participante.



### 3.3.2.3. O sentimento face à diferença em contexto familiar na adolescência

Em relação ao tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, em contexto familiar, é curioso verificar os sentimentos associados a esta diferença:

“Aceitação. Aceitação porque eu também nunca fui prejudicada por isso, não é” (F1G2).

“(…) eu achava assim uma atrocidade, aquilo que algumas mães mandavam fazer às filhas e não mandavam fazer aos filhos e depois eu contava o meu exemplo e elas, as minhas colegas, tinham inveja: *nós queremos é uma mãe como a tua, porque temos sempre que ser nós a lavar a loiça e a limpar e o meu irmão está sentado no sofá a ver televisão*. Sempre tive consciência desta diferença” (F2G3).

Como podemos verificar nas afirmações anteriores, existe uma tomada de consciência da diferença nas duas afirmações, contudo se na primeira se identifica um certo conformismo, na segunda afirmação é utilizada a palavra “atrocidade” para descrever as situações de desigualdade observadas pela nossa participante nas famílias das suas amigas.

### 3.3.3. A família na idade adulta

As diferenças no tratamento diferencial dos sexos, em contexto familiar, não se observam apenas na infância e na adolescência, mas as suas implicações estendem-se à idade adulta. Estas diferenças têm expressão não só na forma como a vida familiar é organizada, ou seja, nas tarefas desempenhadas por homens e mulheres, mas também nas relações de poder que se estabelecem na família. Neste Âmbito, um aspecto que se torna cada vez mais relevante são as estratégias familiares de conciliação da vida familiar com a profissional, as quais tendem a assumir uma importância crescente, devido ao cada vez maior número de famílias de dupla carreira. Estes aspectos aparecem também referidos nos discursos das nossas participantes.

#### 3.3.3.1. A diferenciação das tarefas atribuídas a homens e mulheres

Para dar seguimento à análise da presença de estereótipos de género no espaço familiar, parece-nos relevante perceber as percepções de congruência entre a divisão dos papéis desejados e os desempenhos reais dos modelos masculinos e femininos em casa.

Começamos pela análise das referências feitas pelas nossas participantes em relação à educação dos seus filhos e filhas, tentando identificar a partilha, ou não, de

responsabilidades, e as especificidades dos papéis da mãe e do pai, quando são referidas diferenças a este nível.

Assim, iniciamos com as afirmações das participantes da primeira geração, que nos dão conta da partilha das responsabilidades educativas.

“O meu marido participou muito na educação dos meus filhos, nas meninas e no rapaz também. Mas havia coisas com as filhas que tinha de ser a mãe a dizer-lhes até por elas que elas tinham vergonha” (F1G1).

“O meu marido... olhe coitado, não ... tinha aquela coisa de estar sempre... mas quem os educou fui eu, porque ele também trabalhava fora de casa, era polícia, ainda para mais [risos]. Mas era aquela autoridade que ele tinha, eu é que estava em casa, eu é que tinha de lhes dar educação, mas também nunca foi violento. Mas os pais de agora, já é diferente, é diferente em tudo. Agora os pais deixam fazer tudo quanto querem os meninos” (F2G1).

“(...) eu é que tomava conta dos filhos, ao domingo, por exemplo, eu ia a casa da minha mãe enquanto o meu marido ia ao café e eu não, porque nessas alturas não se usava nada disso, era mesmo essas diferenças. Eu trabalhava fora e tomava conta dos filhos e o meu marido só trabalhava fora, mais nada, quem tomava conta era eu” (F3G1).

Como podemos verificar são relatadas diferentes vivências em relação à educação dos descendentes de ambos os sexos. A primeira afirmação, da participante F1G1, refere que o seu marido participava muito na educação dos filhos (quer do rapaz, quer das raparigas), mas acrescenta, contudo, que alguns assuntos eram exclusivos da mãe em relação à educação das meninas. A segunda citação, da participante F2G1, dá-nos conta de uma situação diferente, em que a responsabilidade da educação do pai é apenas a de figura de autoridade. Por fim, na terceira família, a participante F3G1, refere que a única responsável pela educação das crianças era ela, mesmo ao fim-de-semana, pois o tempo livre do marido não era partilhado com a família.

Na segunda geração, destacamos a afirmação da participante F1G2 que, como poderemos ver na frase seguinte, reflecte a não diferenciação de tarefas e papéis femininos ou masculinos na família.

“Não, não [existem tarefas ou papéis femininos ou masculinos], tirando o facto de ser mãe, não é, de amamentar e pronto o que é inerente à condição fisiológica. Por exemplo, o cuidar dos filhos pode ser desempenhado perfeitamente pelo homem. Apesar de que eu nunca faria isso, por uma questão de ciúme [risos]” (F1G2).

Contudo, um aspecto que nos parece interessante nesta frase é a consideração de que os pais (homens) podem cuidar dos filhos, mas que a nossa participante não partilhou essa tarefa com o marido porque não quis abdicar dela.

Uma outra afirmação que nos parece relevante é a da participante F3G2. Na afirmação que se apresenta é visível da figura do pai na educação da filha.

“(…) quando era preciso qualquer coisa o meu marido dizia-me a mim para eu dizer a ela. Acho que pensava que eu é que lhe devia de dar a educação de certas coisas. Mas quando era preciso também de lhe dar uma achega, dizer que ela estava mal ou assim ele também era capaz de lhe dizer” (F3G2).

Todavia, gostaríamos de sublinhar que também aqui, na segunda geração do nosso estudo, está presente a ideia de que existem determinados assuntos que devem ser somente tratados pela mãe. Chamamos a atenção para este facto ter sido também referido na primeira geração de mulheres que participaram no estudo.

Quando pedimos para as participantes partilharem as suas experiências relativas ao papel dos seus progenitores do sexo masculino na sua educação, encontramos referências a férias e outras interacções mais pontuais, como podemos ver a seguir.

“(…) a minha mãe e o meu pai foram os educadores mais importantes. Quando eu falo da minha mãe também me refiro ao meu pai, que embora estando pouco presente participava na nossa educação (…) o tempo que tinha de férias era o tempo de férias que passava connosco. Não ia à praia connosco, era uma pessoa que não gostava de praia, mas era uma pessoa que proporcionava momentos de prazer connosco e, ao mesmo tempo, momentos educativos” (F1G2).

Da geração mais jovem ouvimos duas afirmações muito diferentes em relação ao papel que os progenitores do sexo masculino tiveram na educação das mulheres em causa, como podemos verificar nas citações que se apresentam:

“[o papel do pai na educação] O de deseducador (…) a minha mãe é que era presente, na nossa educação porque o meu pai dedicou-se muito à carreira e pronto... e nós percebemos porquê, porque era o nosso sustendo na altura... (...) Tudo aquilo que fossem novidades, por exemplo, de bricolage, brinquedos e tudo, a minha mãe sempre foi uma pessoa mais firme. Era não, era não. O meu pai não. Era um não, dali a um bocado era um talvez e ali a um bocado era um sim. Por isso que eu digo o deseducador. Mas ele também podia fazer isso porque sabia que a minha mãe era ali o leme” (F2G3).

“(…) eu e o meu pai às vezes só com um olhar nós entendemo-nos, mas também sempre foi aquela pessoa a quem eu tive muito respeito, a minha mãe podia-me ralar, bater e eu passou e andou, o meu pai nem precisava de me bater, bastava olhar para mim de uma forma e eu sentia aquilo de uma forma muito mais intensa do que se me batesse a minha mãe. O meu pai tinha mais autoridade, mas não era aquela autoridade temível” (F3G3).

Na família 2 temos a referência a um pai que se dedicou sobretudo à carreira e que se afastava do modelo de educação feminino da família, mostrando menos firmeza em relação à educação dos filhos. Parece-nos relevante nesta afirmação a ideia de complementaridade entre os papéis de mãe e de pai, uma vez que a participante afirma *“Mas ele também podia fazer isso porque sabia que a minha mãe era ali o leme”*, o que claramente justifica a postura do seu pai em relação à sua educação. Por seu turno, a afirmação da participante F3G3 dá-nos conta do pai como uma figura de autoridade.

Como exemplo dos papéis considerados masculinos, em contexto familiar, encontrámos essencialmente o trabalhar fora de casa para sustentar a família, como se ilustra na frase que a seguir se apresenta.

“Eu nunca pedi, eu nunca lhe pedi nada, ele trazia o ordenado, deixava-o lá e eu é que o tinha que o governar, mesmo agora é na mesma. (...). O meu trabalhou muito, foi bom pai, trabalhou muito, mas era muito agressivo também, mas nunca deixou ter falta de nada aos meus filhos” (F2G1).  
“(…) o meu marido trabalhava, tinha aquele feitio dele mas trabalhava muito, nunca faltou nada aos filhos, nem a mim, não tenho nada que lhe apontar” (F2G1).

Como tivemos oportunidade de ver, o homem como provedor da família está presente no discurso da participante F2G1. No entanto, no nosso estudo, aparecem também referências a tarefas consideradas masculinas desempenhadas por mulheres.

“(…) a nível tecnológico sou eu que sei, em casa, não há dúvida nenhuma. E durante anos fui eu que entreguei o IRS, era eu que preenchia o IRS cá em casa, sempre sem problema nenhum. E o meu marido dizia isso e até dizia com um ar super satisfeito (...). Mesmo a nível de televisão de tecnologias, sou eu que decido o que é que vamos usar. A televisão, o aparelho em si não mas depois para sintonizar, o meu marido não é nada feminino, mas não tem nada dessas características que normalmente são atribuídas aos homens. Normalmente são eles quem mexe no carro, quem mexe na televisão, e não sei quê” (F1G2).

Nesta afirmação, a participante F1G2 refere que se ocupa de algumas tarefas que são consideradas socialmente como masculinas. Ainda a este respeito, gostaríamos, também, de destacar a afirmação da participante F2G3.

“(…) nos trabalhos agrícolas o meu pai olha com satisfação as funções que eu assumo que se calhar para outros pais e utilizando as expressões deles diriam: *olha esta faz tudo e mais alguma coisa*. Para o meu pai é com orgulho que ele diz: *a minha filha andava sempre à frente, o que é para fazer faz*. E já acho que desculpabiliza o facto do meu irmão, às vezes, não ser... não corresponder tanto àquilo que se espera dos meninos, eu acho que desculpabiliza um bocado isso” (F2G3).

Aqui está presente a participação feminina em trabalhos agrícolas que tradicionalmente são considerados trabalhos masculinos. Acrescentamos ainda a referência ao orgulho do pai da participante pela sua participação neste tipo de actividade.

Quando analisamos as tarefas consideradas femininas, encontramos as relacionadas com as tarefas domésticas, o cuidar dos filhos e o cuidar das pessoas idosas. Em termos de correspondência entre o estereótipo da tarefa feminina e os papéis desempenhados pelas nossas participantes encontramos um elevado nível de

congruência, uma vez que as participantes acabam por confirmar serem, na sua maioria, elas a desempenhar essas mesmas funções.

“(…) por exemplo arrumar uma casa, limpar uma casa, acho que uma mulher desempenha melhor esse papel. Cozinhar já não digo, porque há muitos que cozinham também, há cozinheiros bons tanto homens como mulheres. Mas principalmente isso... arrumar uma casa... acho que os homens não devem ter tanto jeito para arrumar uma casa, com uma mulher aquilo parece que já está dentro de nós. Tomar conta dos filhos também, acho que uma mulher toma melhor conta” (F3G1).

“(…) o homem não cozinha, o homem não é dono de casa, o homem não é isto... e, se calhar, torná-lo um bocadinho isto. Esta luta é um prazer constante que sempre teremos, apesar de ser luta dá um gozo bestial” (F1G3).

“(…) em termos de arrumar, eles podem arrumar mas as mulheres é que têm a obrigação, em termos de cozinhar, eles podem cozinhar mas a mulher é que tem a obrigação” (F3G3).

Em relação a este conjunto de afirmações, destacamos o facto de pertencerem a participantes da primeira e terceira gerações e de pertencerem à família 1 e 3, o que demonstra uma certa transversalidade da associação das tarefas domésticas à mulher. Um aspecto que gostaríamos de assinalar é que na terceira afirmação, da participante F3G3, está presente um sentimento de obrigação da mulher em relação a estas tarefas. Contudo, encontrámos nos nossos dados uma afirmação que se afasta da congruência entre o esperado socialmente e as tarefas especificamente desempenhadas pelas mulheres.

“(…) não é importante se uma mulher disser que não sabe passar a ferro, isso ainda faz alguma confusão ao meu pai, a minha filha mais velha dizer que não sabe passar a ferro, à minha sogra então muito mais, mas a mim não me faz confusão nenhuma, se uma rapariga dizer que não sabe passar a ferro ou cozinhar” (F1G2).

Nesta afirmação está claro que, na opinião da participante, as mulheres não têm, necessariamente, de corresponder ao estereótipo de mulher dona de casa. Contudo, a participante F1G2 refere também que esta falta de congruência entre o estereótipo feminino e o comportamento das mulheres não é aceite pela geração mais velha da sua família.

Um outro papel socialmente atribuído à mulher é o papel de mãe e o de principal cuidadora dos filhos. No que respeita a cuidar dos filhos, encontramos muitas referências nas entrevistas que indicam que nas diferentes famílias este tem sido sempre um papel assumido pela mãe.

“Eu tinha filhos, tinha que os criar, tinha que tratar deles e também tratava da casa, eu não ia para mais lado nenhum. Era só tratar dos meus filhos e do meu marido. E até gostava, mas também não tinha outro remédio senão gostar” (F2G1).

“(...) não me consigo imaginar em casa, apesar de eu ter deixado, quando fui mãe, de ter deixado o trabalho, para poder criar os filhos, e estar com eles, aí eu fiz isso. E agora estou a voltar um bocado também, mas nunca deixei de trabalhar, eu nessa altura, eu pinto, bordo, faço coisas, eu tenho que estar sempre a trabalhar. A família é importante mas também é importante fazer outras coisas” (F2G2).

“(...) que a mulher tem mais essa obrig... sente-se mais na obrigação de olhar pelos filhos, e de tomar conta da casa do que o homem. Eu acho que sim” (F3G2).

“(...) tarefas femininas: tarefas de casa, as coisas de casa, o cuidar dos filhos, embora os homens tenham um papel que até é cuidar dos filhos, mas eu sinto-me sempre na obrigação de estar lá, de... pronto, lá está, de manter a harmonia da casa, acho que é um papel mais familiar” (F3G3).

Parece, pois que esta conformidade entre os papéis desempenhados e os estereótipos de género se confirma em diferentes gerações. Gostaríamos de sublinhar, novamente, a ideia de que a mulher parece sentir de forma vincada a obrigação de desempenhar estes papéis no interior da família.

Ainda a este respeito, uma outra afirmação que nos parece interessante é a da participante F2G3, que a seguir se apresenta:

“(...) eu acho que toda a gente ainda está à espera que esta mulher seja mãe, esposa primeiro, que estas coisas têm o seu... esposa primeiro e depois mãe. E acho que toda a gente está à espera disso, no entanto, já não há aquela cobrança porque vêem que a minha actividade profissional também é intensa e que não é fácil. Acho que há algumas expectativas quanto a isso, a minha avó anda-nos sempre a dizer, lança para o ar: *nunca mais tenho bisnetos, nunca mais tenho bisnetos* (...). E depois há o outro exemplo das nossas tias avós que já acham que porque passamos os 30, que... já vamos tarde para ser mães: *não se despacha e não*, parece que é uma urgência” (F2G3).

Nesta frase a participante dá-nos conta das expectativas sociais e da pressão familiar para casar e ter filhos, contudo diz-nos também que essa pressão se atenuou ligeiramente pela percepção que a família tem do seu investimento profissional.

Cuidar dos mais velhos foi outra das tarefas consideradas preferencialmente femininas, como podemos verificar nas afirmações que a seguir se apresentam.

“Eu, por exemplo, se precisasse preferia que fosse a minha filha a cuidar de mim” (F3G1).

“(...) o meu pai nunca ia dar de comer à mãe dele mas, nunca ia porque chegava do trabalho tinha que comer e a seguir tinha que voltar para o trabalho portanto não ia não era por ser homem” (F1G2).

“E nos cuidados de saúde, quando temos de os prestar aos nossos familiares, também está toda a gente à espera que as meninas tenham uma posição e os meninos outra, os meninos vão saber das cadeiras de rodas para sentar os avós, mas quem tem de sentar os avós e lhes dar banho são as meninas” (F2G3).

“(...) o homem pode ajudar muito [a cuidar dos filhos], mas eu acho que é mais feminino do que masculino (...). Também [para cuidar de pessoas idosas], as mulheres têm mais... eu acho que as mulheres têm mais cuidados, mais carinhosas” (F3G2).

Como tivemos oportunidade de observar, no que diz respeito às tarefas envolvidas no cuidado de pessoas idosas, existe uma grande congruência entre os estereótipos associados ao gênero e os comportamentos observados e esperados no seio familiar. Esta expectativa familiar está muito bem patente na afirmação da participante F1G2 que a seguir se apresenta:

“(…) há uma expectativa de carinho, isso sim. Esperam sempre mais que uma mulher dê um colo, dê, sei lá, dê uma palavra amiga, porque também são de outras gerações que eu acho que fazem muita diferença entre homem e mulher, por exemplo os meus pais” (F2G2).

Uma outra tarefa referida foi a participação das avós no cuidado e educação dos netos, como estratégia de apoio à família.

“Ajudei a criar os meus netos, este meu neto tive-o até aos 7 anos” (F2G1).  
“O meu pai foi muito bom, muito amigo dos filhos, mesmo de solteira, ele era uma pessoa muito minha amiga, sabe, eu era a mais novita. E depois de casada se a minha mãe não estava ele dava o lanche aos meus filhos, tratava de tudo, beijava-os. Os meus filhos eram uma alegria para ele” (F2G1).

Através deste testemunho, percebemos uma certa continuidade familiar no apoio dos avós no acompanhamento dos netos, sendo que as avós são consideradas como primeiras responsáveis pelo cuidado dos netos, ainda que possam ser apoiadas pelo marido, como se pode ver na segunda afirmação.

No que respeita à partilha de tarefas há uma percepção generalizada de que ocorreram mudanças, principalmente no que diz respeito aos casais das gerações mais jovens. Isto mesmo é visível na seguinte afirmação da participante F3G1:

“(…) agora já não é bem assim porque estes casais agora já são um bocado diferentes, mas no meu caso, por exemplo, o meu marido não faz nada, por exemplo, e eu é que faço tudo e eles têm sempre aquela ideia de: *tu não fizeste nada, tu estás a trabalhar porque tens obrigação de trabalhar, porque fizeste este serviço porque tens obrigação de o fazer, porque isto pertence às mulheres não pertence aos homens*, o serviço de casa, naturalmente” (F3G1).

Nesta afirmação é visível que as tarefas relacionadas com a casa são exclusivamente desempenhadas pela participante (F3G1) e que ela considera que, na sua geração, são encaradas como uma obrigação feminina.

Uma outra afirmação que gostaríamos de salientar, ainda a este respeito, é a da participante F2G2, em que é dito que hoje em dia a diferenciação dos trabalhos femininos e masculinos não se processa como acontecia no seu tempo.

“(…) apesar das mulheres terem mais sensibilidade para algumas tarefas. Fazer a cama, pegar num bebé eram, até há um tempo atrás tarefas preferencialmente femininas, mas hoje não. Hoje essas coisas são feitas por um homem ou por uma mulher e eu acho muito bem. Eu acho muito bem que um homem saiba tão bem pegar num bebé ou fazer uma cama como uma

mulher. Porque acho que o mundo é igual para os dois, são tarefas necessárias para os dois. No meu tempo ainda havia essa diferença” (F2G2).

Contudo, salientamos também a forma como a frase é iniciada, “apesar das mulheres terem mais sensibilidade para algumas tarefas”, o que, de acordo com a nossa interpretação, nos faz pensar que estamos perante um argumento de cariz essencialista para justificar uma eventual diferenciação sexual das tarefas.

Também da segunda geração, a participante F3G2 refere que se verifica uma grande mudança na partilha das tarefas entre o casal, como podemos verificar na frase que a seguir se transcreve:

“(…) nestas novas gerações o marido ajuda mais do que no meu tempo ou no tempo dos meus pais ou assim, mas eu acho que a mulher está muito mais sobrecarregada. Tem os filhos, está sempre preocupada, de ir buscar os filhos, levar os filhos, ir dar almoço, ir dar banho e isto e aquilo e geralmente, pelo menos no meu tempo era assim, agora já não é tanto” (F3G2).

A posição liberal, da terceira geração, em relação a estas questões da partilha das tarefas, está presente nos discursos das nossas participantes, como podemos ver de seguida:

“Hoje em dia já ninguém contesta de um casal jovem ter uma partilha de tarefas, quer domésticas quer no cuidado aos filhos, que seja totalmente igual, portanto acho que a questão da licença da parentalidade poder ser exercida quer de maternidade quer de paternidade também veio ajudar e as acções de discriminação positiva também veio ajudar nesse sentido” (F2G3).  
“(…) à noite quando chegou ele toma conta da menina, lá está, senão eu não conseguia fazer nada, fica com ela muitas vezes deita-a, dá-lhe banhinho, se for preciso, dividimos as tarefas, tem de ser” (F3G3).

Estamos na presença de duas afirmações que nos parecem ser relevantes porque a primeira refere os direitos legais associados à parentalidade e a sua contribuição para o envolvimento da figura do pai no cuidado da criança, a segunda afirmação está relacionada como a forma como o dia-a-dia é organizado, e como a partilha das tarefas é considerada necessária e natural num casal em que os dois trabalham fora de casa.

### **3.3.3.2. A conjugalidade**

Uma outra área subjacente à vida familiar em idade adulta é a conjugalidade e, neste sentido, pareceu-nos relevante a análise do discurso sobre esta vivência e a partilha da vida a dois, no sentido de perceber a presença, ou ausência, de visões mais ou menos estereotipadas associadas a este tipo de relação.

Começamos pela apresentação dos resultados relativos à primeira geração de participantes. Nas frases que se seguem está presente uma visão de relação conjugal



muito assimétrica, em que as questões de poder e do exercício masculino dessa mesma dinâmica estão muito presentes.

“(…) agora algumas não os deixam mandar, como era antigamente. Porque as mulheres, era para estar dentro de casa, não era para trabalhar, não era para isto, não era para aquilo, não é. E agora não, agora eles..., mas ainda há muita gente que são muito mal tratadas. Agora as mulheres trabalham fora de casa e isso é bom, é bom porque têm o dinheiro delas, porque não têm de o estar a pedir” (F2G1).

“A gente tinha que, às vezes, mentir por causa dos filhos, para não baterem aos filhos e assim. Agora não, agora já refilo mais eu do que ele” (F2G1).

Nestas duas afirmações da participante F2G1 está patente a figura do marido como autoridade mesmo em relação à sua esposa. Na primeira afirmação as questões do trabalho que estava vedado à mulher e a consequente dependência económica são considerados como factores de desequilíbrio na relação de poder dentro do casal. E, de acordo com esta participante, o facto de actualmente muitas mulheres terem a sua profissão liberta-as, de alguma forma, em relação à dependência económica do marido, libertando-as também da consequente dependência simbólica associada.

Na segunda afirmação, a participante refere que algumas vezes tinha que mentir ao marido para que ele não castigasse os seus filhos em demasia, o que também indica, na nossa opinião, a dificuldade sentida na afirmação da sua opinião face à adequação dos castigos, que não eram decididos em conjunto, como se a autoridade do pai não pudesse ter qualquer interferência da mãe.

A participante da primeira geração refere um outro tipo de exercício do poder masculino, que está relacionado com o ciúme, como podemos verificar na frase que a seguir se transcreve:

“Os homens são mais machistas: *é porque estás a falar com aquele homem, é porque estás a olhar para aquele homem*, gosto de conversar, eu, com homens ou com mulheres ou seja com quem for e se estiver com o meu marido já é um bocado diferente” (F3G1).

Nesta afirmação a participante diz não se comportar da mesma forma na presença e na ausência do seu marido, para evitar que ele se aborreça. Por este motivo, consideramos que esta necessidade de comportamento duplo assenta no pressuposto de que a sua conduta poderá eventualmente constituir um problema conjugal, pelo que a participante foi obrigada a adequá-lo em função das circunstâncias.

Na segunda geração de participantes do nosso estudo encontrámos uma maior diversidade de testemunhos, em relação à forma como é percebida e vivida a conjugalidade, como veremos de seguida:

“Acho que encontrei uma pessoa também com a minha mentalidade, com a minha mentalidade, porque não sei se também foi de estar fora, a mentalidade dele era a minha, portanto não houve grandes diferenças” (F2G2).

“Quando nos reformarmos as diferenças são capaz de diminuir, até porque o meu marido ajuda... não é aquele tipo de homem que tem vergonha que alguém o veja a varrer uma cozinha, ou a varrer lá para fora, não, ele faz qualquer coisa na casa e não tem problemas nenhuns. Por isso acho que quando ele for para casa ainda mais ajuda” (F3G2).

A primeira afirmação dá-nos conta de uma vivência marcada pela partilha do que nossa participante refere como “mentalidade”. Neste sentido, não parece haver qualquer percepção de uma eventual assimetria na relação conjugal.

A segunda afirmação, da participante F3G2, diz respeito sobretudo às questões relacionadas com as diferenças percepcionadas na divisão das tarefas domésticas. De acordo com as expectativas da participante, estas diferenças tenderão a dissipar-se com a aposentação do marido, uma vez que, segundo ela, ele participará nas tarefas. Isto acabou por constituir a única área em que ela considerou haver alguma diferenciação no casal.

Um outro aspecto relacionado com a conjugalidade, identificado na segunda geração, está relacionado com a percepção de uma maior fragilidade associada ao feminino numa situação de divórcio, como podemos verificar na transcrição que a seguir se apresenta:

“(...) porque as mulheres se se separarem, se as mulheres ficam com os filhos, são as mulheres que ficam com a grande despesa, se a mulher for para o tribunal com o ex-marido, a pensão de alimentos que é atribuída é ridícula, e nem sempre é paga. Depois se não é paga, quem é que tem que pagar as contas enquanto a Segurança Social não obriga o cônjuge, quer dizer, isto é tudo tão injusto que não... e nós já estamos com tantas leis que não me parece que uma lei vá mudar esta mentalidade, quando é uma juíza a dizer: *se calhar a senhora teve culpa*, eu conheço alguns casos de mães de alunos, não é, *olhe porquê que não se deixou estar com ele, não estava melhor nessa situação?* Quer dizer, o que é que a juíza tem que, primeiro emitir um juízo de valor acerca da vida de alguém, quer dizer. Como eu, na profissão que tenho ouço várias histórias destas e dito por mulheres” (F1G2).

Este testemunho dá-nos conta da percepção da participante F1G2 em relação às dificuldades que muitas mulheres enfrentam, quer em termos legais, quer em termos sociais e económicos numa situação de divórcio.

Na terceira geração, gostaríamos de salientar o testemunho da participante F1G3 a respeito da conjugalidade.

“Imagino-me numa união mais informal, mas lá está esse é o lado que não é feminino, nunca fui muito de imaginar casamentos e vestidos, eu preferia assim uma coisa muito informalzinha, eu nem sequer... pelo menos para já... não me quero casar, aos 22 anos tenho a opinião de *eu não me quero casar*

*nunca*, logicamente que isto vai mudar, a minha opinião vai mudar, mas não... não me quero casar, logicamente que quero viver com algum, quero ser mãe mas, acho que os princípios do casamento... eu não concordo com os princípios do casamento, não me identifico com isso, mas também não tenho problema nenhum em ceder se a outra parte fizer questão. Mas, não me imagino propriamente num lar doce lar, e tudo muito romântico, mas sim uma vida com alguém, quero viver com alguém, numa relação heterossexual, conciliada com uma carreira profissional, e nunca deixaria de trabalhar” (F1G3).

Nesta relação idealizada, a nossa participante dá conta da sua vontade de constituir família e de, simultaneamente, ter uma carreira profissional. Mas o que gostaríamos de salientar é a referência a uma possibilidade de não casar, de ter uma relação que caracteriza como uma “relação mais informal”, contudo afirma também que considera este desejo pouco feminino. Parece, pois, estar aqui presente o estereótipo de que todas as mulheres querem casar e imaginam “casamentos e vestidos”.

### **3.3.3.3. A conciliação da vida familiar com a vida profissional**

A conciliação da vida familiar com a vida profissional é outro aspecto que está muito presente nos discursos das participantes acerca da sua condição de mulher.

Tendo em conta a primeira geração das nossas participantes, destacamos as referências feitas pela participante da segunda família, que revela uma mudança substancial a este nível na vida das mulheres da sua família. Refere que ela nunca trabalhou mas que esta situação não se verificou com as suas filhas e com a sua nora, como podemos ver a seguir.

“(...) eu (...) nunca trabalhei, criei os meus filhos, tratava da minha casa, não senti isso. Agora vejo as coisas que se passam, e quando esta minha filha chega a casa e tem as tarefas, a outra não, a outra é professora e tem uma senhora a dias, o marido é advogado e esse também não faz nada em casa. E o meu filho nada faz, também não sabe fazer, está tudo sobre os ombros da minha nora, coitada” (F2G1).

Nesta afirmação, a participante F2G1 faz referência a situações diferentes de conciliação da vida familiar com a vida profissional, através da comparação da filha com a nora, sendo que uma tem apoio de uma pessoa contratada para ajudar na organização das tarefas domésticas enquanto a outra tem, para além do seu trabalho, todas as tarefas domésticas a seu cargo. A única semelhança entre as duas situações é que, em nenhum dos casos, os maridos participam nas tarefas domésticas.

Numa outra afirmação, a mesma participante (F2G1) refere que as mulheres agora trabalham fora, por necessidade, e que esta situação acarreta um acumular de

tarefas que é penalizador para elas, havendo aqui, implícita uma referência à dupla jornada de trabalho.

“Agora as mulheres trabalham fora de casa, coitadas mas também tem de ser, não é. E olhe que é custoso trabalhar fora de casa e ter família, é muito custoso, coitadas. Eu tenho duas filhas que trabalham e trabalham muito em casa e uma anda a estudar também, é muito custoso. A minha nora também faz a vida dela em casa e ainda tem a loja, trabalha bastante. E alguns patrões não são sensíveis a isso, estas mulheres, coitadas, têm que fazer muitos sacrifícios, nem sei como resolvem as vidas delas e ainda, às vezes, há maridos maus que ainda chegam a casa do trabalho e ... nem sei como é que elas resolvem” (F2G1).

Na família 3, a primeira geração entrevistada vivenciou uma realidade diferente da participante anterior (também da primeira geração), uma vez que trabalhava fora de casa.

“(...) tinha quem me tomasse conta dos filhos enquanto eu trabalhava, no princípio a minha filha, tinha-a numa ama, depois eu vim trabalhar para casa para os teares que o meu sogro tinha, leva-a de manhã e ia para casa da minha mãe à tarde. E o meu filho igual, tinha a minha irmã que os levava para casa da minha mãe para o meu pai os trazer... o meu pai vinha-me trazer o meu filho a casa. Foi com o apoio dos pais que fiz essa conciliação, o meu marido não participava muito” (F3G1).

Como vemos, esta participante (F3G1) conseguiu conciliar a sua vida profissional com a vida familiar com o apoio da sua família de origem. A mesma opinião é partilhada pela participante F2G2, que considera que só é possível essa conciliação com o apoio da família mais alargada.

“[conciliação da vida profissional com a vida familiar] eu acho que passa muito pelo apoio da família, tanto de um lado como do outro. Acho que as pessoas que estão mais disponíveis terão que ajudar, porque de uma outra maneira eu não vejo qualquer possibilidade. Eu antevejo a necessidade de apoiar os meus filhos quando eles decidirem ter filhos. Acho que é muito difícil para esta geração educarem bem os filhos. É difícil acompanhar os filhos, colégios há alguns mas acho que também falta o colo e falta o amor e isso faz muita falta” (F2G2).

A referência feita por esta participante (F2G2) às dificuldades que a geração da sua filha enfrenta está bastante afastada das circunstâncias que foram as suas, uma vez que interrompeu a sua vida profissional quando os seus filhos nasceram, cenário a que não faz referência como estratégia a adoptar pelos filhos.

“(...)eu cheguei a um certo momento, quando fui mãe, em que tive que optar, fiquei em casa, eduquei os filhos e aí não foi difícil. (...) só depois de eles estarem licenciados, já a trabalhar há 2 ou 3 anos, é que eu voltei a retomar a profissão. Acompanhei toda a educação dos meus filhos, tive essa felicidade porque há muitas mulheres que... nesta geração, isso já é um bocado difícil” (F2G2).

No entanto, de acordo com esta participante (F2G2), esta opção teve implicações ao nível do seu desenvolvimento profissional. Afirma, ainda, como podemos ver na frase seguinte, que esta decisão de abandonar a carreira se deveu ao facto de ser mulher.

“Acredito que sim, no fundo acredito que sim [a vida seria diferente se não fosse mulher]. Olhe sei lá, talvez a área profissional, porque lá está, não deixava... acho que os homens não deixam de ser profissionais para ficarem com a família, eles isso não fazem. Acho que se fosse homem não teria feito essa paragem na carreira, por mentalidade, por mentalidade, porque isso atrasou o meu desenvolvimento profissional, não restam dúvidas que atrasa sempre, uma pessoa abdica para se dedicar aos filhos e fica muita coisa para trás, muita coisa para trás” (F2G2).

Actualmente, a participante F2G2 retomou a sua carreira profissional e, neste sentido, dá-nos conta das estratégias que utiliza para conciliar a profissão com a família, na frase seguinte.

“(...) concílio muito bem. Também não é assim, profissionalmente, muito exigente. Não tenho muito trabalho. E vou gerindo, gerindo bem as coisas, o que não faço de dia, faço de noite. A mulher tem esse, tem essa qualidade, acho eu. Mesmo em casa, aquilo que não se faz de dia, faz-se num bocado à noite. Aproveitam-se todos os momentos” (F2G2).

De acordo com esta participante (F2G2), a sua principal estratégia de conciliação, ainda que não tenha uma carreira muito exigente, é o prolongamento do dia de trabalho à noite, em casa, para conseguir dar resposta ao que não teve tempo para fazer durante o dia.

Na família 3, a participante de segunda geração teve sempre, à semelhança da sua mãe, que conciliar a vida familiar com a vida profissional, como podemos ver na afirmação seguinte:

“(...)conseguia conciliar a minha ..., com a ajuda do meu marido, depois a filha foi crescendo também foi ajudando. Acho que conseguia conciliar bem, depois também morava mesmo à beirinha do emprego não tinha que me deslocar, era mesmo à beira. Foi fácil” (F3G2).

Esta participante refere a ajuda do marido e posteriormente a ajuda da filha nesta conciliação. Refere ainda que sempre trabalhou muito perto de casa o que também foi considerado como um factor facilitador.

Em relação à terceira geração começamos pelo testemunho da participante da família 3, que é a única participante desta geração que já é mãe.

“(...)às vezes tenho que abdicar um bocado da vida familiar por causa da vida profissional. Lá está, ponho-me a pé às 7 menos um quarto da manhã, levo a minha filha, deixo a minha filha até às 7 e meia da noite, com minha mãe” (F3G3).

Aqui é interessante que a participante refere, ao contrário da participante F2G2, que, por vezes, tem de abdicar da vida familiar por causa da vida profissional. Apesar desta diferença que consideramos ser reveladora da forma como as gerações mais novas de mulheres encaram a profissão, o apoio familiar, designadamente, através da mãe, é também referido como a estratégia de conciliação seleccionada pela nossa participante.

As outras duas participantes da terceira geração, F1G3 e F2G3, percebem a conciliação da vida familiar com a vida profissional como uma dificuldade que tencionam ultrapassar com o recurso ao apoio da família, principalmente com o apoio da mãe, como podemos verificar nas transcrições seguintes:

“Eu espero arranjar tempo para tudo, conseguir gerir o tempo da melhor maneira, para que... isto acho que é uma necessidade feminina para que eu não falhe em nada, em casa, seja como mulher e como mãe, bem como filha, como irmã, como neta que ainda sou, espero gerir isso de forma a que não..., é que nem é só uma questão de dar é sentir que estive e que não falhei. Caso seja difícil vou recorrer à minha mãe (...), não só por ser minha mãe mas por ser uma mãe multifacetada e milagrosa” (F1G3).

“Isso [a conciliação da vida profissional com a vida familiar] é um problema, lá está, isso é um problema. Se eu não tivesse o *background* que tenho, por parte dos meus pais, seria muito complicado eu exercer várias actividades profissionais (...) eu sou uma princesa não me preocupo com nada em casa, a única coisa com que me preocupo é fazer compras e de vez em quando cozinhar, porque tenho tudo organizado de maneira a... mas é difícil, por exemplo, nós hoje lidarmos com horários como é o meu que tanto posso estar a dar aulas de manhã e de tarde, como de manhã, de tarde e noite, como só à noite. Como é que nós estamos presentes? Pronto, lá está, temos de deixar que os fins-de-semana sejam para isso, e aí sim, ao fim de semana eu sou família” (F2G3).

No entanto, destacamos também que a participante F2G3 antevê uma transformação na organização da sua vida profissional, em resultado da constituição de família, como podemos ver de seguida.

“Tem que ser de outra forma. Tem que ser, eu acho que nós temos que ter essa maturidade, e se calhar ainda não conquistei esse patamar. Mas eu acho que no dia em que abraçar uma relação a dois, numa forma de conjugalidade, de vivência, e abraçar o projecto da maternidade que não posso continuar como continuei até aqui, eu tenho essa noção. Eu tenho a noção que eu agora tenho que andar a todo o gás para depois poder abrandar, porque acho que também não me sentiria bem, e isso também acho que tem a ver comigo, não é. Eu acho que se eu tivesse que ir dar aulas e a pensar que, se calhar, não deixei a Maria ou o Manuel muito bem, era capaz de não conseguir dar essas aulas tão bem” (F2G3)

“Diminuindo à carga profissional e, se calhar, tendo outro tipo de organização pessoal. Porque eu hoje digo que sim a qualquer projecto que me apareça para dar formação à noite, provavelmente, no dia em que tiver essa ocupação extra [maternidade], que não será extra, será a ocupação principal, se calhar, vou centrar a minha vida mais em adaptar os meus fusos profissionais ao meu fuso pessoal. E aqui, eu não tenho muito esse problema, porque tenho sempre por trás quem me ajude, eu acho, por exemplo, que não estou à espera de ser aquele tipo de mãe, ou de mulher, que está à espera

que a mãe ou que a sogra resolvam. Não consigo ser assim, não sou assim. Eu acho que não ficava à espera de ir dar formação das oito à meia-noite e que as crianças estivessem entregues aos meus pais, (...). Acho que a vida tem de sofrer adaptações e alterar aí esses fusos porque, de facto, todos nós sabemos que os infantários não funcionam às horas em que, hoje em dia, temos os horários profissionais e nós temos que nos adaptar a isso” (F2G3).

Nestas afirmações verificamos uma conformidade em relação à ideia de que, para a mulher, a família tem que estar primeiro. Salientamos ainda que não aparece neste testemunho qualquer referência à reorganização da vida profissional do outro elemento do casal.

Também a participante F1G3 refere a necessidade da mulher fazer a conciliação da sua vida profissional com a familiar, como podemos verificar de seguida.

“Acho que não vai ser fácil [a conciliação da vida familiar e profissional], dependendo do emprego que temos e tal. Aliás, independentemente disso, não vai ser fácil mas... acho que rapidamente, acho que não vai ser fácil mas acho que rapidamente nos habituamos. Penso que a mulher, nesse caso, tem mais capacidade de adaptação, mas talvez, por aquilo que eu disse, a mulher desempenha muito mais papéis, várias funções e talvez se adapte melhor mas também importa-se mais com isso do que o homem, portanto, acho que não vai ser fácil, vai ser mais difícil para a mulher: trabalhar e com filhos do que para um homem, mais difícil porque vai ter, à partida é, na minha opinião, a mulher que desempenha mais essas funções, por isso é a mulher que vai ficar com mais sobrecarga, e também é a mulher que sente mais, a mulher a nível de emoções vai sentir muito mais essa dificuldade, a nível emocional, e as mulheres sentem que têm mais obrigação em cuidar dos filhos, eu acho que não têm, mas que sentem, sentem” (F1G3).

Nesta afirmação destacamos a ideia de que a mulher tem mais “capacidade” para desempenhar as múltiplas tarefas e funções que a conciliação do trabalho com a família implica. Outro aspecto que nos parece interessante é o argumento de que as mulheres acabam por sentir que têm mais obrigação de tratar dos filhos. Esta afirmação parece justificar, na nossa perspectivas, uma situação de desigualdade que assenta no estereótipo de género que atribui à mulher a responsabilidade pelas tarefas associadas à vida familiar e ao cuidado dos filhos.

Em relação às transformações percebidas nos mecanismos de conciliação da vida profissional e familiar, destacamos a afirmação da participante F2G3:

“(...) os pais a ficarem a tomar conta dos bebés nos primeiros meses, acho que para algumas mães veio aliviar o facto de quererem continuar a serem boas profissionais, a continuarem a trabalhar e aí sim já não ficam com o peso na consciência de ter que por a criança num berçário ao fim do segundo mês, veio ajudar” (F2G3).

Como podemos verificar, esta participante defende que a licença de parentalidade é uma medida que pode contribuir para uma maior igualdade de género ao

nível do desenvolvimento profissional, em famílias de dupla carreira. No entanto, nunca referiu esta medida como uma estratégia a considerar na projecção da sua vida como mãe trabalhadora.

#### **3.3.3.4. O sentimento face à diferença em contexto familiar na idade adulta**

Um aspecto que considerámos interessante analisar, no nosso estudo, foram os sentimentos das mulheres associados à constatação da diferença. Passamos, por isso, a analisarmos agora os sentimentos associados à diferença no interior da família, percebida na idade adulta.

Na primeira geração é possível observar que os sentimentos manifestados são diferentes e permitem-nos estabelecer quase um contínuo entre a percepção de que a diferença em contexto familiar é normal, e até desejável para a própria organização familiar, até um outro extremo, em que a diferença entre sexos em contexto familiar é vivenciada como uma injustiça.

“Eu não tenho queixa, tudo tem o seu lugar, nunca achei que estava em desvantagem. Tenho um homem que nunca me faltou com nada, compreensível, nesse aspecto tive muita sorte” (F1G1).

“Eu fui sempre habituada assim” (F2G1).

“Se fosse homem era melhor, porque não tinha tanta responsabilidade, porque naquele tempo, normalmente era a mulher que tinha a responsabilidade dos filhos, tudo cai mais sobre a mulher” (F3G1).

“Mas aí uns 10 anos de casada foi... eu vivi um bocado revoltada. Revoltava-me um bocado com isso, não era que ele fosse mau para mim, mas eu não aceitava muito que ele andasse com os amigos e fosse para os cafés e eu ficasse em casa” (F3G1).

Na primeira afirmação, da participante F1G1, a diferença não é interpretada como desvantagem, pois em seu entender o homem e a mulher ocupam na família funções diferentes mas, de alguma forma, complementares.

No que diz respeito à afirmação da participante F2G1, esta diferença é aceite com o argumento da educação, expressa na afirmação “Eu fui sempre habituada assim”. As afirmações da participante F3G1 relevam-nos já uma percepção da desigualdade, começando pela indicação de que as responsabilidades associadas ao feminino são maiores, o que conduz a um claro o sentimento de “revolta” com a situação de desigualdade no casal.

Num primeiro momento, estas diferenças parecem poder estar relacionadas com as características das famílias, mas não nos podemos esquecer que a participante F3G1



sempre trabalhou fora de casa ao contrário das outras participantes da sua geração. Este facto, pressupõe que a participante F3G1, para além do seu trabalho fora de casa, teria a seu cargo todas as tarefas domésticas o que pode contribuir para este sentimento negativo. Além disso, é também importante relembrar que se trata da participante mais jovem da primeira geração de participantes (todas com idades compreendidas entre os 69 e os 86 anos) o que pode, de algum modo, contribuir para esta interpretação da desigualdade.

Em relação ao sentimento face a diferenças na profissão, gostaríamos de salientar a importância do testemunho da participante F2G1:

“Sentia-me assim de uma maneira... realizada, mas de outra já não, por serem os homens que eram. Mas nunca senti pena de não ter uma profissão porque nunca me faltou nada” (F2G1).

Nesta frase sublinhamos o facto de que esta mulher nunca teve a ambição de trabalhar fora de casa, apesar de considerar difícil a vida como dona de casa.

No que diz respeito à segunda geração, começamos também pela apresentação de algumas das afirmações da participante da primeira família (F1G2). Na primeira afirmação desta participante vemos que as diferenças percebidas em relação às diferenças entre a sua mãe e o seu pai, em casa, não foram avaliadas como desvantagem ou como uma obrigação da sua mãe por ser mulher.

“A minha mãe fazia determinadas coisas que, para nós, eram perfeitamente naturais, perfeitamente, e continuam a ser... eu não... essas coisas não me chocam, nem nunca tentei dizer: *oh mãe porquê que faz isso*, não, era natural e era um gesto de amor até, para mim sempre foi encarado como um gesto de amor” (F1G2).

“Eu acho que é mais fácil ser mulher sempre [risos], não, é evidente que eu estou a falar de contente, de tudo o que eu falei até agora, é evidente que eu tive uma existência fácil” (F1G2).

Na segunda afirmação, a participante, referindo-se à sua experiência de vida, diz que “é mais fácil ser mulher sempre”, mas curiosamente afirma também ter consciência de que as suas circunstâncias de vida são pautadas pelo privilégio, facto que traduz uma consciência clara de que este sentimento de contentamento com a sua condição não será aplicável a todas as mulheres.

A participante da segunda geração da família 3, à semelhança da sua mãe, interpreta a desigualdade entre o casal como uma circunstância que favorece a maioria dos homens, como podemos verificar na afirmação que se segue:

“(...) eu pelo menos preferia ser homem, porque é aquela coisa chega a casa e tenho a lida de casa para fazer e o trabalho fora e isto é aquilo, enquanto que os homens, alguns não quer dizer que sejam todos, chegam a casa têm o jantarzinho e o almocinho pronto” (F3G2).

Na terceira geração temos apenas uma participante na situação de conjugalidade, a participante F3G3. Esta afirma, como se pode ler na transcrição seguinte, que não se sente “discriminada” na distribuição das tarefas domésticas.

“Eu não me sinto discriminada [na vida familiar], às tantas até mesmo pela minha educação, era o que eu ainda à bocado estava a dizer... eu às vezes estou com a minha filha e digo: *oh P. segura na menina que eu faço*, e ele responde: *não então eu não tenho mãos para fazer? Eu tenho mãos eu sei fazer as coisas*, mas a gente tem a ideia que nós é que temos de fazer, pronto, mas... eu, é assim, a nível familiar eu sinto a discriminação na minha cabeça” (F3G3).

Mas, na nossa perspectiva, é mais interessante a informação que nos dá relativamente à forma como interpreta a distribuição das tarefas relacionadas com a casa. Argumentando com a educação que teve, afirma que ainda sente uma certa obrigação de realizar as tarefas domésticas, o que parece revelar uma certa idealização da mulher como “fada do lar”.

Ainda em relação aos sentimentos associados às diferenças baseadas no género, encontrámos nos discursos de algumas das nossas participantes a percepção de certas mudanças. As alterações relatadas são essencialmente de dois tipos: as que se relacionam com a forma como as relações familiares se transformam ao longo da vida e as que são percebidas como mudanças de mentalidade associadas à transformação da vida das mulheres, ao longo das diferentes gerações.

Como exemplo das transformações de cariz mais individual e que estão relacionadas sobretudo com as transformações das relações de casal, gastaríamos de fazer referência à afirmação da participante F2G1:

“Algumas diferenças são os homens que as fazem, o meu não, porque ele antigamente... eu sofri, sofri um bocado com os meus 4 filhos, agora não. Agora mando mais eu do que ele” (F2G1).

Como podemos observar, a participante faz referência a uma nova distribuição do poder dentro da relação de casal, a qual, pode estar relacionada com o facto da entrevistada afirmar que agora pensa de uma forma mais crítica as diferenças entre homens e mulheres no interior da família, o que é expresso na frase que se apresenta de seguida:

“Penso muito nisto das diferenças entre homens e mulheres porque às vezes há pessoas que, não sei, parece que não pensam que as mulheres têm tanto trabalho e alguns sentam-se e não querem saber (...) Eu é mais agora, porque eu antigamente não pensava nessas coisas agora é que... e olhe que antigamente as mulheres eram muito escravas, coitadas” (F2G1).

A constatação da diferença na distribuição do poder na família, por parte desta participante estende-se para além da sua família e tem uma dimensão temporal, expressa na comparação dos tempos actuais com o tempo da sua juventude, como podemos ver na que a seguir se apresenta.

“Antigamente não, não havia vantagem [em ser mulher], nada, nada. A gente era um *bibelô* para eles, não podíamos sair de casa, não podia a gente mandar nada. Hoje, já a gente manda, algumas já mandam, [risos] eu falo por mim, não é” (F2G1).

Ainda em relação às mudanças observadas na distribuição do poder no casal e na família, parece-nos também relevante a citação que a seguir se apresenta:

“Já mudou muito, mas acho que agora é só mesmo mudar a nossa mentalidade, nossa de mulher, porque nós é que temos a mentalidade de que nós é que temos de fazer” (F3G3).

Nesta frase, a participante F3G3 refere a necessidade das próprias mulheres transformarem a forma como interpretam as tarefas domésticas. Como tivemos oportunidade de verificar anteriormente, para esta participante não existem tarefas femininas ou masculinas, existe sim uma sensação ou sentimento, experienciado pela própria, de que apesar de tudo isto ainda devem ser as mulheres a fazer as tarefas domésticas. Como podemos constatar, ainda que racionalmente e até no dia-a-dia esta participante defenda a partilha de tarefas domésticas, isso não a isenta do sentimento de que deveria ser ela a levá-las a cabo o que, na nossa opinião, acaba por traduzir a presença poderosa da estereotipia de género.

### 3.3.3.5. A valorização do masculino em contexto familiar

Na análise das diferenças entre homens e mulheres em idade adulta, no interior da família, encontrámos também algumas referências que, de alguma forma, acabam por se revelar como a expressão da valorização do masculino. Estas referências são feitas, sobretudo, através da utilização de argumentos e expressões pejorativas em relação ao feminino e aos “modos de ser das mulheres”.

Começamos pela análise da avaliação comparativa da relação da participante F1G2 com o seu irmão e da relação com as suas irmãs.

“(...) eu identificava-me muito com o meu irmão, aliás ainda me identifico em termos de feitio somos muito parecidos, talvez por isso eu gostava mais de ter sido rapaz nessa altura. Porque assim podia andar com o meu irmão mais vezes do que com as minhas irmãs que eram mais competitivas uma com a outra e eu ficava no meio, ainda às vezes, hoje em dia fico no meio a ouvi-las” (F1G2).

E porque o objectivo deste trabalho não é a análise das interacções que ocorrem nos sistemas familiares, o que nos interessa, sobretudo nesta afirmação, é a qualificação das irmãs (dos pares femininos) como competitivas entre si, enquanto o irmão é apresentado como mais sendo mais companheiro.

A participante F1G2 faz também algumas considerações acerca da forma como as mulheres educam os/as filhos/as, e das responsabilidades que têm na educação desigual de rapazes e raparigas.

“Eu acho que aí [a respeitar o espaço das filhas], nós mulheres, como mulheres, às vezes somos mais complicadas, somos mais exigentes” (F1G2).  
“São as mães, são as mães, que são mulheres [risos], que transmitem [risos], eu dá-me vontade de rir porque eu só tenho filhas e sempre disse isso às minhas irmãs que só têm filhos homens. E... dizia-lhes, mesmo antes de ter filhas, dizia às minhas irmãs que já tinham tido dois rapazes cada uma, dizia assim: *agora vamos ver se aquilo que vocês reclamam que os vossos maridos não fazem e que foram mal habituados, como é que vocês vão habituar os vossos filhos*” (F1G2).

Não contestando que as mulheres participam activamente na educação dos seus filhos e filhas, com toda a certeza isto não iliba, em nosso entender, a figura do pai da partilha dessas responsabilidades. Mas, todavia, esta afirmação traduz a percepção clara da veiculação dos estereótipos de género, por parte das próprias mulheres, quando educam os filhos.

#### **3.3.4. A atribuição de significados aos papéis familiares e hierarquização dos papéis**

Perceber a família como espaço gendrificado impõe a tentativa de compreender a forma como os papéis familiares (supostamente masculinos e femininos) são interpretados. E, neste sentido, pareceu-nos importante considerar a atribuição de significado aos papéis familiares, com especial destaque para os papéis típicos das mulheres. Questões como, o que é ser filha, esposa, mãe, entre outros, permitem-nos compreender como é que as nossas participantes dão significado aos papéis assumidos nas suas famílias. O significado atribuído aos papéis desempenhados acaba por

constituir a matéria-prima disponível para a organização das suas vidas, uma vez que é com este material que constroem o ideal de filha/esposa/mãe, etc., que acaba por orientar as interacções e as acções que compreendem como necessárias para o desempenho de um determinado papel social. Como é evidente, este processo complexo não está isento da presença no processo educativo de conceitos culturalmente definidos sobre os papéis vistos como masculinos ou femininos.

Em relação à interpretação que as participantes fazem dos papéis familiares masculinos, propomos a análise de três testemunhos de participantes que gostaríamos de apresentar.

“O homem também ampara a mulher, tanto faz ser irmão ou marido” (F1G1)  
“Eles proteger, é diferente, [elas] cuidar e eles a protecção” (F2G3).  
“Os homens..., há aquele estereótipo, que têm que ganhar para a casa [risos] (...) actualmente, se uma mulher ganha mais do que um homem... é muito bom para o casal, porque é mais dinheiro a entrar em caixa [risos]. Eu ganho mais do que o meu marido e não há problema nenhum” (F3G3).

Nas duas primeiras afirmações está patente uma visão do homem enquanto protector da mulher e da família, o que se enquadra perfeitamente numa visão muito marcada pela ideia de força e de estabilidade masculina. A terceira afirmação indica também o papel do homem como provedor da família, apesar de indicar que, hoje em dia, esta visão já não é tão rígida.

Devido à natureza deste estudo, os papéis familiares identificados como femininos foram mais explorados nos discursos das participantes. Deste modo, torna-se interessante, como já tivemos oportunidade de referir, apresentar as suas visões acerca dos papéis tidos como femininos na família, designadamente, dos papéis de filha, mãe avó e neta.

Em relação às expectativas sociais que as mulheres sentem como estando associadas ao seu papel na família, é curioso verificar que duas das participantes da primeira geração referem sentir que têm que ser exemplares nas relações entre os elementos das suas famílias, como podemos verificar a seguir.

“Esperam que eu [por ser mulher] consiga compreender a vida o melhor possível, que olhe pelos filhos e pelo marido. Saber dar valor aos outros” (F1G1).  
“Eu acho que todos esperam de nós o melhor. (...) Temos de ser o exemplo da família, mas mais as mulheres porque os homens acho que se põem um

bocado mais à margem. A mulher, a mãe cobre tudo, tapa tudo enquanto que o pai nem tanto. (...) Acho que a mulher é a estrutura da família” (F3G1).

Neste papel estrutural, a mulher é vista como a valorizadora do outro, a protectora da família, havendo aqui uma certa associação da mulher a um papel fundamental na estabilidade da família, que tem a ver com a sua liderança expressiva.

Neste sentido vai também a afirmação que a seguir se apresenta, da participante F2G2:

“Acho que é um papel muito importante [o papel da mulher na família]. É uma mediadora, acho que a mulher, acho eu, que a mulher tem como missão, na família, mediar os conflitos, o amor que elas dão, eu acho que é difícil. Também não posso dizer que um homem numa família não faça isso, mas acho que é o... lá está o lado feminino, a sensibilidade que, às vezes, falta ao homem. Mas há homens também muito sensíveis, não digo que não. Mas acho que a mulher, a mulher, acho que arranja sempre resolução para os problemas” (F2G2).

Na geração mais jovem é também atribuído à mulher este papel de liderança expressiva na família. Isto é ainda mais visível na afirmação da participante F3G3, que atribui ao homem a responsabilidade da estabilidade financeira da família.

“[papel da mulher na família] Cuidar. Acho que acima de tudo o cuidar e o aconselhar, temos uma sensibilidade para o cuidar”(F2G3).

“É manter a estabilidade do lar. Eu acho que a mulher mantém a estabilidade. Do homem se for ao longo dos anos é manter a estabilidade financeira, se for agora acho que é manter, também, a estabilidade de uma casa, porque se não houver bom ambiente no casal, não há família” (F3G3).

No entanto, a participante F3G3 faz referência à necessidade de também o homem participar na “estabilidade da família”, atribuindo aos dois elementos do casal a responsabilidade pela manutenção afectiva do casal e da própria família.

### 3.3.4.1. A mulher como filha

O papel de filha foi referido por algumas das participantes como um papel importante na vida de uma mulher. Encontrámos nas entrevistas referência a questões relacionadas com a obediência e com a preocupação de terem um comportamento que correspondesse às expectativas dos pais, constituindo isto indicadores importantes da sua percepção acerca do que é ser filha.

“ [ser filha] Eu gostei muito sempre dos meus pais, nunca os ofendi, gostei muito deles” (F2G1).

“Ser filha é... até agora eu acho que ser filha foi viver ou ir vivendo o que é suposto ser vivido, a infância, a escola, cumprir na escola, escolher uma área e depois ir para o curso. Brincar com os primos, com as primas com os amigos, acho que até agora como filha, acho que fiz o que era suposto fazer, acho que o desafio maior como filha começa agora, quando as decisões são todas minhas, o futuro está aberto para mim, e eu tenho que me virar sozinha,

tenho de decidir, tenho que me fazer à vida. Porque acho que até aqui, não tenho que pensar nada por mim, fiz tudo o que era suposto fazer, parece que temos um percurso traçado até aqui, por isso a vida até aqui, a vida não é desafio, é uma vivência confortável. A partir daqui é que acho que estou muito mais sujeita a sofrer porque desiludi, ou a ser muito feliz porque fiz os meus pais felizes ou eles ... ou porque consegui obter algum orgulho da parte deles. Por isso agora, acho que começa o verdadeiro desafio de filha. Ser filha é sem dúvida, também cuidar, e acho que estou, na minha opinião os papéis entretanto invertem, não é? Até agora fui cuidada e entretanto também cuidarei” (F1G3).

“Ser filha é não decepcionar a mãe, nem o pai, é dar-lhes o carinho e o amor que eles sempre tiveram connosco, (...) mas digo uma coisa, tanto ser mãe como ser filha acho que são papéis muito exigentes e ao mesmo tempo muito gratificantes” (F3G3).

Nas afirmações transcritas, de duas gerações distintas e, também, de três famílias diferentes, é clara a perspectiva de que ser boa filha é não desiludir ou ofender os pais. Como podemos verificar, o papel de filha é interpretado, por estas mulheres, como um papel que obriga a um cuidado especial para que possam corresponder, em termos de comportamento, ao que é esperado.

Outra questão também referido por elas é o dever de cuidarem dos pais (que já estava presente na afirmação de F1G3 citada anteriormente), de estarem atentas, de apoiar e fortalecer os laços com a família de origem.

“Acho que eu sou uma filha muito leve, acho eu, não sei. Sou muito leve num sentido positivo. Ser filha é estar sempre ao lado dos pais quando precisam. E deixar tudo também quando precisam, por isso é que eu digo que sou uma filha leve, porque acho que penso mais neles do que realmente na minha vida. Porque eu acho que largo tudo para poder ser filha” (F2G2).

“(...) não acho que seja melhor filha por ser rapariga, mas acho que sendo rapariga, como filha, consigo dar mais do que um filho, consigo ser mais atenta, interesse-me mais, acabo por ser mais, acabo por fortalecer os laços, agarrar-me mais a isso, talvez mais do que se fosse filho” (F1G3).

“Hoje, o mais importante, é ser filha, depois ser neta e depois ser profissional. Acho que se os meus pais precisassem eu largava tudo, não ponderava sequer” (F2G3).

“(...) ser filha é uma responsabilidade muito grande porque a filha tem que estar... o filho pode não estar, mas a filha tem que estar, tem a obrigação de estar... estar sempre que é preciso, estar presente é existir primeiro que todos os outros ou que o outro... ser filha é estar presente” (F2G3).

Um outro aspecto que nos parece interessante é a referência à mudança que ocorre quando uma filha constitui uma nova família. Esta situação é referida como um ponto de viragem no exercício do papel de filha, secundarizando esse papel em relação ao novo papel de mãe e de esposa.

“Ser filha é... eu acho que também tem esses deveres mas acho que ser mãe é um bocado diferente... (...) em primeiro lugar estão os meus filhos” (F3G1).

“Ser filha também é... Também gosto muito dos meus pais, mas agora como a pessoa chega a uma certa altura tem a sua própria família, eu acho que desliga-se mais dos pais e liga-se mais aos filhos e ao marido, passa a ser a

nossa família mais directa. Embora os nossos pais são sempre os nossos pais, nós gostamos deles e acarinhámos na mesma e quando eles estão doentes a gente está sempre preocupada e isto e aquilo, mas pensamos primeiro nos nossos filhos e no nosso marido” (F3G2).

A observação desta transformação na hierarquia de papéis não implica, segundo as participantes que a referiram, qualquer desresponsabilização no que concerne à relação à relação afectiva ou aos deveres de cuidado para com os seus progenitores. Trata-se, apenas, de uma nova hierarquia nos papéis.

### 3.3.4.2. A mulher como esposa

O papel de esposa é interpretado de forma muito diversa pelas nossas participantes. Por exemplo, a participante F2G1 associa o papel de esposa às responsabilidades domésticas com toda a família, inclusivamente com os netos em tempo de férias. Para ela, ser esposa é ser responsável pela organização e execução das tarefas familiares, como podemos ver na primeira frase que a seguir se apresenta.

“[ser esposa]... Eu tive muito trabalho com eles, e com os meus netos também, Que eu ia para a praia, alugava casa todos os anos e levava-os, eu lavava, passava, dava de comer, ia com eles para a praia, ia às compras, fazia tudo” (F2G1).

“Ser esposa é ter muitos deveres” (F3G1).

Na segunda frase, da participante F3G1, está também patente a ideia de esposa associada aos deveres que daí decorrem, ou seja aos deveres para com o esposo e família. O companheirismo é algo referido nos testemunhos das participantes F2G2 e F3G2, como podemos ver nas afirmações seguintes:

“para mim ser esposa é estar ao lado dele, do outro, com os valores todos que isso acarreta, com a fidelidade, com a ajuda, com o carinho, com tudo, numa relação recíproca” (F2G2).

“Ser esposa é ser amiga, ser companheira, (...) ter as coisas em ordem em casa. Não ter as coisas abandalhadas” (F3G2).

No entanto, tivemos oportunidade de observar que também a participante F3G2 associa o papel de esposa à responsabilidade pelas tarefas associadas ao cuidado da casa.

Na família 3, em todas as gerações, o ser esposa aparece associado às responsabilidades e deveres para com a gestão das tarefas domésticas, como podemos verificar no testemunho da terceira geração.

“Ser esposa é, para mim e para a minha família ser esposa é ser o apoio da casa, ser... como eu costume dizer ser comandante, eu sou comandante do navio [risos]...” (F3G3).



Curioso é também o trecho que apresentamos a seguir:

“(…) ser namorada ou esposa é exactamente o ser namorado ou esposo, marido é ... mas acho que pelo protótipo (...), não gosto nada de dizer isto, mas acaba por ser o protótipo existente, temos de dar mais do que eles, acho que, nesse sentido, nas relações, para mim, infelizmente, acaba por ser uma necessidade. Nem é ser uma necessidade eu às vezes até gosto de, acabo por ter prazer em dar muito mais, não do que ele a mim, mas eu acho que já está em nós, aquele prazer de recebermos e acolhermos e sermos anfitriãs, eu tenho gosto nisso e acho que sendo esposa eu, se casar algum dia, vou sentir prazer nisso, mas também fico um bocadinho afectada se não tiver retribuição absolutamente nenhuma. Eu não queria sentir isso mas sinto. Mas para mim é acompanhar, a vida e todas as experiências, estar sempre a par de tudo o que se passa” (F1G3).

A participante F1G3 começa o seu testemunho, referindo que ser esposa ou namorada é a mesma coisa do que ser namorado ou esposo, indicando não haver diferença significativa entre a forma como interpreta estes papéis. Contudo, após um breve silêncio e uma certa hesitação, refere que a forma como homens e mulheres interpretam e agem estes papéis é diferente. Nesta sequência, argumenta que a mulher tem uma “necessidade” de dar mais, acrescenta ainda que gostava de não sentir isto, mas considera que será o que vai acontecer se um dia casar. Esta participante refere ainda o valor do companheirismo entre o casal, expresso na expressão “para mim é acompanhar, a vida e todas as experiências, estar sempre a par de tudo o que se passa”.

Também a participante F2G3 refere o companheirismo como essencial na relação de conjugalidade, como podemos ver a seguir.

“[ser esposa ou namorada] acima de tudo é ser companheira, eu falo pela relação que tenho actualmente, eu não tenho problema nenhum em ir às montarias da caça e é um mundo de homens, não é, e a afirmação que nós temos enquanto mulheres, nesse mundo, é muito engraçado porque ninguém está à espera que nós vamos para... eles são os participantes, nós somos as companheiras de alguém. Mas eu acho sobretudo, ser companheira, amiga mas também a mulher, não é, do ponto de vista da sensualidade e da vida a dois. Eu acho que, hoje em dia, já ninguém espera de uma relação que nós sejamos a sopeira, a doméstica, (...), mas a companheira, a que se pode mostrar porque é a companheira, é o orgulho” (F2G3).

Nesta afirmação gostaríamos de salientar o afastamento do papel de esposa do papel de organizadora do lar, já referido por outras participantes, como vimos anteriormente.

Um outro aspecto curioso do discurso da participante F2G3 é a hierarquização que faz dos papéis que desempenha.

“(…) [ser namorada] vem depois de ser profissional e é essa a dificuldade que nós temos hoje em dia, nós hierarquizamos a vida por prioridades, e priorizamos sempre os cuidados à família, a profissão e depois se houver tempo, se houver espaço lá vêm os amores...” (F2G3).

Como podemos verificar, a participante afirma que a sua vida afectiva é um investimento que aparece depois de outros a que dá prioridade. No entanto, esta priorização é interpretada como uma dificuldade inerente às exigências dos nossos tempos, ou seja, é interpretada como uma escolha dentro de um conjunto de circunstâncias que acabam por não lhe deixar muita margem de manobra.

### **3.3.4.3. A mulher como mãe**

O papel de mãe é considerado pelas participantes como o papel mais importante na vida de uma mulher, como já tivemos oportunidade de verificar, aquando da análise dos marcos transformadores da identidade feminina.

Na primeira geração encontrámos referências às alegrias proporcionadas pela maternidade, na primeira afirmação da participante F2G1, e o compromisso de estar sempre disponível para os/as filhos/as, ao longo de toda a vida, aspecto referido pela participante F3G1.

“O papel de mãe [é o mais importante], os meus filhos é que me trouxeram mais alegrias” (F2G1).

“Ser mãe é... ser mãe, é estar sempre na disposição dos filhos, toda a vida pensar primeiro neles do que em nós” (F3G1).

O compromisso de apoio e acompanhamento dos filhos está também presente no testemunho da participante F2G2, que a seguir se apresenta.

“(...)ser mãe também é um papel difícil. E é uma pergunta difícil. Ser mãe, eu acho que é estar sempre do lado dos filhos, ouvi-los, estar sempre do lado se eles errarem não, não é, é preciso dizer-lhes que isto ou aquilo não está bem. Ser mãe é muitas vezes esquecermo-nos de nós próprias. Ser mãe é um bocado difícil. Mas é isso tudo, uma pessoa tem que, por vezes, esquecer-se de nós próprias para os poder ajudar” (F2G2).

Um outro aspecto comum a estas duas participantes é a afirmação de que ser mãe implica pensar primeiro nos/as filhos/as do que em si próprias. Uma outra referência à maternidade é feita pela participante F3G2, que associa o papel de mãe a um amor maior do que todos os outros, inclusivamente, maior do amor que os progenitores masculinos nutrem pelos seus filhos.

“Ser mãe é ... ser tudo, é o carinho que não há igual, é um amor que não há igual, é diferente do marido, do amor do marido para o amor de filho, se me dissesse qual é que escolhia do marido ou a filha, em qualquer situação, eu sei lá, eu não sabia bem, mas se calhar preferia, primeiro o amor da minha filha, é o meu sangue” (F3G2).

Com os argumentos apresentados, não será difícil antecipar que estas mulheres interpretam o seu papel de mãe como o mais importante das suas vidas.

“Ser mãe (...). Eu acho que é o papel mais importante porque... como é que eu hei-de dizer, porque também foi o papel mais importante da minha vida. E acho que por aí, para mim, é o mais importante” (F2G2).

“[o papel mais importante] É ser mãe. Ser mãe e ser avó e depois ser mulher, esposa” (F3G2).

Na terceira geração de participantes começamos pela participante F3G3, que refere a importância de ser mãe e a consciência da dependência de um bebé pequeno em relação à sua mãe, o que acaba por ser interpretado como uma emoção positiva e, simultaneamente, uma enorme responsabilidade.

“(...) ser mãe é ... não te sei dizer... acho que só mesmo sentindo... ser mãe é assim... por exemplo, quando ela nasce costuma-se dizer, ela nasce é um ahhh, pronto ela nasce é aquela obrigação, com o tempo vais sentindo o que é ser mãe, é ela acordar e rir-se para ti” (F3G3).

“Ser mãe [é o papel mais importante] porque, neste caso, acho que a minha filha é mesmo dependente de mim” (F3G3).

Esta mesma sensação de responsabilidade é expressa pela participante F2G3, quando reflecte acerca da maternidade.

“[ser mãe] Deve ser assim, aquela relação que nos faz pensar a cada momento que nós estamos a fazer falta noutro sítio, que estamos num sítio mas fazemos falta noutro. Não é, aquela relação de necessidade que eu acho que nós acabamos por não ter com mais ninguém senão com um filho, da preocupação, da dedicação. Eu acho que é... é prolongar-nos” (F2G3).

Em todos estes testemunhos encontramos a importância dada ao papel de mãe e também o sentimento da existência de um compromisso de cuidado e de dedicação como definidor da figura materna.

### 3.3.4.5. A mulher como avó e como neta

Em relação a outros papéis ditos femininos em contexto familiar, foram referidos os papéis de avó e de neta, e também nestes papéis os atributos considerados mais importantes são o amor e o cuidado, à semelhança do que foi referido para os filhos.

“ [ser avó] Olhe, diz que é ser mãe duas vezes, e é mesmo, porque a gente parece que lhe quer... eu quero muito aos meus filhos mas parece que agora ainda quero mais aos meus netos” (F2G1).

“Ser avó também é ... também tenho uma neta e uma bisneta e para mim elas também são tudo, tenho-as como aos meus filhos” (F3G1).

Relativamente ao papel de neta gostaríamos de referir a afirmação da participante F2G3:

“Ser neta é ser a bombeira de serviço [risos], mais do que canalizador é a mulher das emergências, eu falo na relação que tenho com os meus avós, podem todos os netos ter disponibilidade, mas a neta, a mais velha, a mais próxima é a quem eles recorrem. Mas isso também me dá depois, por um lado, um sabor de viver a relação com os meus avós, com graça de uma forma muito positiva porque se eles, de facto, solicitam eu também gosto de ser solicitada, eu sei que estou presente, e que faço parte e que os acompanho, e que retribuo grande parte daquilo que eles fizeram por nós na infância e na juventude” (F2G3).

Nesta afirmação está também presente o cuidar como tarefa fundamental da mulher, pois, a participante faz referência às expectativas relativas ao apoio familiar e a uma sensação de retribuição dos cuidados que lhe prestaram na infância e juventude.

Gostaríamos de sublinhar que em todas as famílias que participaram no nosso estudo a proximidade intergeracional está muito presente, não só do ponto de vista das relações de interajuda como também em termos de proximidade geográfica, uma vez que todas as gerações de cada família residem na mesma área geográfica. Do nosso ponto de vista, as condições referidas acabam por facilitar as rotinas de apoio mútuo, e de uma presença constante na vida da família, num sentido mais alargado.

### **3.4. A percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho**

A percepção da relação da mulher com o mundo de trabalho é um domínio que nos parece ser, também, importante no que se refere à presença de estereotipias associadas ao género. Depois da análise dos contextos familiares, não poderíamos deixar de considerar o mercado de trabalho como domínio em que as pessoas agem, interpretam e são interpretadas em função do género. Neste sentido, e partindo do discurso das mulheres, procurámos identificar a presença de conceitos culturalmente definidos em função do género e também a forma como são percepcionados os estereótipos e o modo como parecem condicionar ou influenciar as suas vidas.

#### **3.4.1. As profissões consideradas femininas**

No conjunto de profissões consideradas exclusivamente femininas encontramos a profissão de costureira, referida por duas participantes de gerações e famílias diferentes, como podemos ver nas afirmações que se seguem.

“Há profissões de mulher, por exemplo, costureira, por causa das provas não pode ser um homem” (F1G1).

“(…) eu era costureira, lá não tinha homens costureiros” (F3G2).

Tendo em conta as suas experiências de vida, também as profissões de professora primária e educadora de infância foram associadas ao feminino pela participante F3G2.

“Professoras primárias, por exemplo, acho que são pelas mulheres, conheço poucos homens que são professores da escola primária. Infantários, empregadas de escritório, normalmente são mais as mulheres. Também costureiras... não tive colegas costureiros homens embora já vi na televisão que havia costureiros, mas eu nunca vi, pessoalmente” (F3G2).

As participantes mais jovens referem também a constatação de que as expectativas e a pressão social estão muito relacionadas com a escolha de carreira, nomeadamente no que diz respeito às diferenças de género.

“(…) na minha área, diferença entre hospedeira e comissário de bordo, quantas e quantas pessoas, homens não vão para comissário de bordo por preconceito. Mas cada vez menos, claro” (F1G3).

“[os homens] também não podem assumir o exercício de determinadas profissões para as quais eles estão altamente vocacionados, como as mulheres, como nós vemos quer na área da educação, quer dos cuidados de saúde, ainda continuamos a achar que determinadas profissões têm de ser no feminino. As senhoras professoras têm de ser senhoras, professoras sobretudo do 1º ciclo, não é, os educadores de infância (...). Como também não estamos à espera que existam grandes enfermeiros, apesar deles já estarem em grande... mas isso tem a ver com a história das profissões” (F2G3).

Alguns dos argumentos utilizados para justificar esta diferença entre os sexos, em relação ao exercício de determinadas profissões ou actividades remuneradas, estão ligados a aspectos como a imagem, a simpatia, a sensibilidade, a flexibilidade que, de acordo com as frases seguintes, são atributos que acabam por direccionar as mulheres para carreiras de contacto com pessoas.

“No trabalho tenho mais facilidade de arranjar trabalho (pontual) sendo mulher, os trabalhos que eu tenho vindo a fazer estão muito ligados à imagem, mas sem dúvida (...). Eu faço aquelas promoçõeszinhas, já trabalhei muito em eventos, daqueles que temos de estar muito direitinhas com um sorriso na cara, em que a imagem é o primeiro impacto, e mesmo num bar. Mesmo num bar tenho muito mais facilidade no que eu faço por ser mulher” (F1G3).

“(…) eu acho que principalmente na minha área, que temos que estar em constante contacto com muita gente e muita gente diferente (...) eu acho que a mulher, apesar de tudo, é mais flexível, a mulher tanto se dá com outras mulheres como com homens, pode, às vezes, haver alguma faísca entre mulheres, mas acho que rapidamente ultrapassável (...). Sabemos exactamente o que dizer tanto ao sexo feminino como ao masculino, quando abordadas profissionalmente, e eu acho que um homem não sabe tão bem, não distingue tão bem o como abordar o sexo masculino ou feminino, abordam da mesma maneira e chega como chegar ao público. Nós aí somos muito mais flexíveis (...) e isso pode virar uma enorme vantagem para nós, pelo menos a nível profissional. E no contacto com o público a nossa imagem ajuda-nos. Mas por exemplo subir na carreira profissional é muito mais

acessível ao homem do que à mulher, mesmo para a minha geração, apesar de já não ser tanto” (F1G3).

“(…) o meu emprego é um emprego, lá está, de mulher [risos], recepcionista é de mulher, embora haja muitos homens, mas ainda é aquela mentalidade, tem de ser uma senhora, uma menina, pela questão da imagem, talvez pela questão da imagem e pela questão da simpatia, e mesmo quando vais trabalhar, tens de ir com uma certa postura, e por aí fora” (F3G3).

Um outro aspecto que nos parece relevante na segunda afirmação da participante F1G3 é a percepção de que, mesmo na sua geração, e apesar de considerar que é mais fácil para as mulheres serem avaliadas como mais aptas para trabalhos de interacção com o público, continua a ser mais fácil para os homens progredir na carreira.

Gostaríamos, no entanto, de salientar o testemunho da participante F2G3 que refere, como podemos ver de seguida, que nunca sentiu que não foi seleccionada para um trabalho por ser mulher.

“(…) nunca notei, nunca notei que concorresse para qualquer emprego e que fosse dada prioridade a meninos ou a meninas, ou a senhores ou a senhoras. Noto, por exemplo, que na Educação de Adultos há uma tarefa de mediação dos cursos que se está sempre à espera que seja uma mediadora, mas porque eu acho que nós transformamos a tal figura do professor primário, da professora primária (...). Achamos sempre que uma mulher terá maior sensibilidade para aquilo que são os problemas que afectam o grupo de formandos, é um erro, os homens são tão sensíveis quanto nós. Mas noto, por exemplo, nas reuniões que fazemos de mediadores, há um rapaz em 12 raparigas, a exercer a função, por exemplo” (F2G3).

Esta participante, contudo, apesar de não ter notado diferenças entre os sexos na selecção dos candidatos, refere que na sua profissão de formadora a tarefa de mediação é normalmente atribuída a mulheres, e justifica esta situação por se considerar que elas têm mais sensibilidade para esta função, aspecto com o qual não está completamente de acordo.

### **3.4.2. As profissões consideradas masculinas**

Em relação às escolhas profissionais consideradas masculinas pelas nossas participantes, estas acabam por ir ao encontro das que são identificadas pela literatura científica. Como veremos de seguida, em alguns casos, as participantes afirmam que se fossem homens, provavelmente, teriam feito outras opções de carreira. Em nosso entender, isto indica a importância da pertença sexual interpretação das possibilidades profissionais que as pessoas sentem ter enquanto homens ou mulheres.

As duas primeiras afirmações que se apresentam dizem respeito a participantes da segunda geração.

“Ninguém obrigou o meu irmão a ir para engenharia, mas eu acho que eu teria escolhido ir para a opção familiar quase de certeza. Havia essa expectativa na família, embora também houvesse a expectativa de que alguém fosse músico porque o meu pai gostava muito de música” (F1G2).

“Não, não teria escolhido a mesma profissão. Tive sempre vontade de ser investigadora e acho que se tivesse nascido homem acho que teria optado pela carreira de investigação. Eu gostava muito da área do crime. Eu gostava imenso, mas é uma área muito masculina” (F2G2).

Podemos observar que as duas participantes afirmam a possibilidade (provável) de terem escolhido outras carreiras se fossem homens. Em ambos os casos, as profissões escolhidas são, para estas mulheres, profissões masculinas, engenharia e investigação criminal.

Também na terceira geração aparece referência a uma escolha profissional que teria sido talvez diferente se a participante fosse homem, como podemos ler a seguir:

“(…) eu acho que se fosse homem, primeiro seguiria o caminho empresarial, de gestão e de economia e talvez, depois, me aventurasse a ir para este meio (turismo) mas por uma questão de segurança, isto porque eu acho que numa empresa qualquer pessoa pensa logo em homens, se vais ligar para aquela empresa, quase que é automático pensar que vamos falar com um homem. Por isso tudo o que é gestão, e economia e tal, acho que é a cara chapada de um homem. Por isso eu acho que se tivesse nascido rapaz teria ido para o curso de gestão em vez de ter ido para o curso de turismo” (F1G3).

Recordamos ainda que, quando foram referidas as diferenças entre homem e mulheres, no que diz respeito aos percursos escolares, a participante F2G3 referiu que teria feito uma escolha diferente, provavelmente, na área das engenharias marítimas ou agrícolas, o que naturalmente, teria conduzido a uma profissão diferente da que tem.

Em relação à presença de estereótipos nos discursos das nossas participantes gostaríamos de referir que identificámos a presença da consciência da sua existência nos testemunhos de participantes das famílias 1 e 2.

“(…) o meu marido tem um primo direito que é urologista e a filha tirou medicina e é também urologista e é uma rapariga de 28 anos, e ainda causa muita estranheza ser uma mulher urologista e é das poucas no nosso país e 35 anos depois do 25 de Abril, século XXI. E ginecologistas [homens] há imensos” (F1G2).

“Ainda há muita diferença entre homens e mulheres, principalmente a nível profissional, ainda acham que para ser, para director ou para gerir alguma coisa, se for homem melhor” (F2G2).

“Mas, por outro lado, sinto que há profissões de homem eu, por exemplo, nunca pilotaria um avião” (F1G3).

“Acho que se está à espera, noutro tipo de carreiras, lá está, que têm a ver com a dinamização física ou com a corpulência, é capaz de se estar à espera que seja um... nos grupos de educação física são muito mais rapazes do que raparigas” (F2G3).

As citações anteriormente transcritas dão-nos conta de que algumas opções de carreira continuam a ser predominantemente masculinas, que os lugares de liderança continuam a ser ocupados por homens e que as profissões mais físicas continuam a ser, também, maioritariamente desempenhadas por pessoas do sexo masculino.

Uma outra citação sobre a qual nos parece pertinente reflectir é a que se apresenta a seguir, retirada da entrevista da participante F2G3:

“Ao contrário de outras profissões, não é, continuamos a achar estranho termos mulheres polícia, mulheres da Guarda Nacional Republicana, termos mulheres engenheiras civis a dirigir obras (...) mas lá está, será que existem mulheres a desejar carreiras menos brilhantes, ou seja, queremos ir para responsáveis de obra, mas será que queremos depois para fazer a obra? No caso da engenharia civil, da construção, aí não” (F2G3).

Nesta afirmação, a participante refere que continua a haver carreiras consideradas masculinas, referindo as relacionadas com a segurança pública e a construção civil. Mas, continua a sua reflexão afirmando que as mulheres, quando escolhem carreiras tradicionalmente masculinas, querem ocupar os lugares de topo nessas carreiras, dando o exemplo da construção: *“será que existem mulheres a desejar carreiras menos brilhantes, ou seja, queremos ir para responsáveis de obra, mas será que queremos depois para fazer a obra? No caso da engenharia civil, da construção, aí não”*. Em nosso entender, isto indica-nos uma percepção de que as diferenças entre os sexos no acesso às profissões vai diminuindo à medida que aumentam as qualificações académicas.

### 3.4.3. As profissões consideradas mistas

A ideia de que as diferenças profissionais diminuem à medida que aumentam as qualificações académicas está também presente na afirmação da participante F1G1, respeitante às profissões consideradas como mistas.

“Mas nos cursos não há mal nenhum. A gente vai ao médico e tanto faz. Antigamente é que havia menos médicas, os médicos é que eram bons, as médicas não eram. Agora já não faz diferença” (F1G1).

Recordamos que esta mesma participante considerou a profissão de costureira como sendo uma profissão feminina utilizando o argumento das “provas”. Refere ainda que, por uma questão de pudor, não iria a um costureiro homem, contudo não manifesta qualquer problema em relação a um médico homem.



Gostaríamos ainda de referir algumas afirmações que parecem pôr em causa as estereotípias relacionadas com as profissões vistas como masculinas ou femininas.

“Não há profissões só de homens ou só de mulheres” (F2G1).

“Na generalidade, diferenças de profissão, diferenças de funções, diferenças nas actividades, isto é de homem, aquilo é de mulher, e depois vai-se a verificar que tanto homens como mulheres são eficazes e produtivos nas funções que são ditas de homem ou de mulher, não existem grandes diferenças” (F2G3).

Nestas afirmações podemos identificar uma postura crítica em relação à separação entre carreiras femininas ou carreiras masculinas. No entanto, relembramos que nos seus discursos as participantes fazem referência a diferenças profissionais claras entre homens e mulheres.

#### 3.4.4. As questões salariais

No que diz respeito às questões salariais, e apesar de legalmente estar estabelecido que as mulheres e os homens devem ganhar o mesmo no desempenho das mesmas funções, encontrámos a percepção de que tal não acontece, como podemos verificar nas afirmações que se apresentam a seguir.

“Mas eu sei que existe no nosso país trabalho feminino pago de forma diferente em relação ao trabalho masculino, e o mesmo tipo de trabalho, não é, ou o mesmo tipo de cargo. Eu acho isso inadmissível (...) aqui custa-me muito mas sei, por isso, acho que em termos legislativos ainda há muito a fazer, mas também há tanto a fazer em termos de mentalidade, que... que o legislativo parece pouco, mas, também tem que se começar e se se começar a obrigar a coisa, se calhar, vai indo” (F1G2).

“(...)eu acho que são mais bem pagos às vezes na mesma profissão, a fazer o mesmo trabalho, os homens” (F3G2).

“(...)ganham mais, nos tais serviços que equivalem, ou são iguais, e geralmente são os homens que ganham mais” (F3G2).

A percepção da diferença salarial destas duas participantes pode, eventualmente, ser justificada por algum desconhecimento em relação às questões legais associadas ao direito do trabalho. Contudo, parece-nos também possível que esta percepção resulte de um conhecimento do real, do que acontece, de facto, na vida das pessoas que rodeiam estas mulheres (salientamos o facto de serem de famílias diferentes). Em algumas circunstâncias, homens e mulheres desempenham funções semelhantes, contudo têm categorias profissionais diferentes, o que justifica a remuneração diferenciada. Uma vez que é mais visível socialmente o que as pessoas fazem do que a categoria profissional que têm, isto pode contribuir para uma percepção da desigualdade laboral a nível do

salário. Contudo, quando os salários são desiguais em função da categoria profissional e não do conteúdo funcional em causa, podemos também estar na presença de desigualdades laborais.

Um outro testemunho que nos parece relevante para a compreensão da percepção da desigualdade de género em contexto laboral, é o da participante F2G3, que apresentamos de seguida:

“(...) os trabalhos agrícolas (...) em que existem, por exemplo, tarefas diferentes, falo da cultura da azeitona que neste Concelho é determinante, existem jeiras mais caras para os homens do que para as mulheres, as funções das mulheres, por exemplo, são diferentes. Enquanto que os homens andam com uma vara e batem nas árvores, as mulheres têm de andar amarradas<sup>208</sup> a apanhar as azeitonas que caíram para fora das lonas, ou então andam com os panos a apanhar a azeitona. São funções totalmente diferentes, aí é que nós conseguimos ver aquilo que está a ser dito, mas o pagamento também é diferente, num dia de trabalho um homem é capaz de receber 40 euros e a mulher 20, o dobro. Ao trabalho do homem é sempre atribuído um custo superior porque é mais trabalho, mas as mulheres não, andam a apanhar, andam dobradas a apanhar o que salta. (...) Eu acredito que não deve ser fácil, para algumas mulheres, pegarem numa vara e baterem nas árvores, acredito que não. Eu, por exemplo, quando andamos a fazer os trabalhos agrícolas cá em casa, dividimos as tarefas por todos, e é a tarefa que me cabe, não ando ali com as tais funções de mulher. Mas porquê, porque somos patrões, se és tu que contratas, fazes o que queres, no entanto, quando se contrata, está subentendido que a mulher tem estas tarefas e o homem tem outras e que são pagos em função dessas tarefas. Nenhum homem está à espera de ser contratado para andar com as lonas a apanhar a azeitona” (F2G3).

A citação anterior dá-nos conta das diferenças salariais nos trabalhos agrícolas, sendo argumentado que as tarefas de homens e mulheres são também diferentes. A participante afirma que a razão da diferenciação das tarefas tem a ver com a força física exigida nas tarefas atribuídas aos homens. Mas refere também que quando ela própria (como patroa) participa nestas tarefas desempenha as tarefas tradicionalmente masculinas, afirmando que aí ninguém questiona que a contratante faça um “trabalho de homem”, mas que seria impensável que uma mulher fosse contratada para desempenhar funções masculinas ou um homem para funções feminina. Este exemplo é muito interessante, porque acaba por ilustrar a presença de outro eixo de subordinação-privilégio que, neste caso, se sobrepõe à diferença de género e que, na nossa opinião, acaba por pôr em causa o argumento inicial da força, uma vez que, a mulher contratante, não sendo uma trabalhadora agrícola, é provável que não tenha a força de uma pessoa (homem ou mulher) habituada a fazer estas tarefas regularmente.

---

<sup>208</sup> O termo “amarrada ou amarrado” é um regionalismo transmontano que significa estar agachada ou agachado.

### 3.4.5. Os factores de desvantagem profissional para as mulheres

As nossas participantes identificaram alguns factores de desvantagem para as mulheres no campo laboral, dos quais se destacou a possibilidade de as mulheres engravidarem, como podemos ver nas afirmações que se apresentam.

“Continuamos com as mesmas [desvantagens] em relação aos aspectos físicos, não é. Portanto se quisermos concorrer para determinados campos profissionais, continuamos a ser mulheres, continuamos a ter a possibilidade de engravidar e de não sermos muito bem vistas por quem nos emprega. A maternidade é um factor positivo e negativo, é uma vantagem e uma desvantagem. É claro que depende das instituições” (F2G3).

“(…) eu não sinto, mas foi o que eu disse, eu vejo, e vejo que actualmente... há discriminação, eu graças a Deus nunca senti na pele, mas tenho colegas que engravidaram e foram despedidas, e tudo isso por serem mulheres, não é? Se não fossem mulheres não engravidavam, foram despedidas. Tenho colegas que procuram emprego e não conseguem porque são mulheres, preferem dar aos homens. Porque lá está... ainda por cima são novas...” (F3G3).

Como podemos verificar, as duas participantes da terceira geração que têm já uma vida profissional organizada (F2G3 e F3G3) referem ambas a possibilidade da gravidez ou a gravidez efectiva como um factor negativo, no que se refere às oportunidades de emprego ou à manutenção do próprio emprego.

De acordo com a participante F3G3, esta desvantagem está associada à idade das mulheres, sendo de acordo com ela penalizadora sobretudo para as mulheres jovens.

Ainda de acordo com esta participante (F3G3), no sector em que trabalha, a desvantagem laboral para as mulheres prolonga-se para além da gravidez, penalizando também as mulheres com filhos ainda pequenos.

“(…) tenho casos de colegas que conheço que, infelizmente, nos empregos, com a gravidez. Como baixas por causa dos filhos, porque tem-se a ideia que a mulher é que fica em casa e porque às vezes os filhos são mais apegados à mãe, acho que nos empregos as mulheres são um bocado postas de lado, por causa das baixas, por causa das licenças de maternidade, de tudo o que daí advém” (F3G3).

Um aspecto que gostaríamos de salientar é a forma subtil como esta discriminação laboral parece ser feita no momento da candidatura a um posto de trabalho.

“(…) eu não sou dos recursos humanos mas... tenho... lido um bocado com a admissão de pessoal e é uma das coisas que uma pessoa coloca nos questionários é: filhos, quantos? Pronto, depois é assim, idades dos filhos? E aí diz tudo.(…) se tiver um filho muito pequenino, coisa e tal... vai faltar muitas vezes, é assim, eu tenho que acabar por fazer isso, mas é uma coisa que me revolta, acho que era mais justo se essa pergunta não estivesse lá” (F3G3).

Um outro aspecto que foi referido como tendo sido sentido como desvantagem profissional por ser mulher, está relacionado com a interacção do género com a idade, como podemos verificar na afirmação que se segue:

“(…) quando tínhamos reunião, não com os coordenadores de edição mas na gráfica, mesmo quando chamavam alguém da gráfica, para saber se tinham percebido o que era para fazer, vinham com um ar de desconfiança: como é que a gente tem de vir de lá de baixo para aturar duas... e sentia aquele olhar, mas até era mais do tipo, aquelas duas fedelhas, duas raparigas novas, não é, duas coisas... mas lá está, era também por sermos raparigas, vêm aqui dizer como é que eu vou imprimir isto” (F1G2).

De acordo com a interpretação dada pela participante, o sentimento de desconforto que sentia na situação profissional descrita está relacionado com o facto de ser uma mulher jovem e que, por isso mesmo, era avaliada nas suas competências profissionais com maior desconfiança pelos colaboradores homens e mais velhos.

### **3.4.6. Os factores de vantagem profissional para as mulheres**

Os factores de vantagem profissional para as mulheres estão, de acordo com a informação obtida nas entrevistas, associados só a profissões que foram consideradas pelas nossas participantes como carreiras ou tarefas femininas. Além disso, aparecem muito ligadas a uma imagem cuidada, à simpatia e à sensibilidade, características estas descritas como femininas, como tivemos oportunidade de ver anteriormente. Tais ideias mantêm-se nas citações seguintes:

“(…) nestes trabalhinhos, no bar, nos trabalhos temporários, sinto imenso que depositam em mim expectativas como mulher, a nível não só de imagem, como de ligação, com o público, ou seja, (...) esperam de mim simpatia, etc., etc... para fidelizar o cliente, e esperam que me apresente bem, que seja simpática e bem vestida, e maquilhada” (F1G3).

“(…) quando eu ainda não andava no ensino público, trabalhava em escolas... trabalhei em dois colégios de Freiras (...) fui beneficiada por ser rapariga, por ser novinha, por ser rapariga, por ter assim um arzinho limpinho, dava aulas de piano mas não tinha um ar assim daqueles pianistas de conservatório” (F1G2).

A segunda afirmação, da participante (F1G2), parece-nos especialmente interessante porque refere como condição ter “um ar limpinho” para que a mulher possa usufruir da vantagem profissional. Ou seja, está implícita a ideia de que para trabalhar neste colégio era necessário não apenas ser mulher mas também não ferir a sensibilidade moral através da forma como se apresentava no trabalho.

Como já tivemos oportunidade de referir, as vantagens profissionais identificadas estão relacionadas com o desempenho de profissões femininas e o exemplo mais paradigmático é o caso das profissões associadas à educação e formação, como se pode deduzir nas transcrições que se apresentam:

“No trabalho, sinto um certo privilégio, porque a minha profissão é maioritariamente feminina, e eu dou música e acho que é mais fácil, (...) e aí uso a minha feminilidade ou a minha maternidade, digamos, o facto de ser mais maternal, não é? Mais essa sensibilidade que eu falei no início, é isso que é a grande diferença. A sensibilidade até me ajuda a ter sucesso profissional, mas isto tem a ver com a profissão que eu tenho, obviamente” (F1G2).

“(...) acho que nas áreas em que nós nos situamos, portanto, na área da educação favorece-nos essa tradição do educador ser no feminino. Está toda a gente à espera que um prelector da área da educação seja uma senhora, pronto, e se calhar temos as portas um bocado abertas por causa disso, estupidamente, porque se formos a ver tanto há-de ser bom um menino como uma menina.” (F2G3).

“(...) enquanto formadora, o facto de ser mulher, (...), conseguimos uma maior proximidade com os nossos destinatários. Mas isso também porque os formandos se retraem quando vêm uma figura masculina à frente, não é. Parece que o professor é mais bicho-papão que a professora, e nós conseguimos essa proximidade, se isso tem a ver com o nosso lado afectuoso, se se desenvolve por causa do nosso clique para o espírito maternal” (F2G3).

“(...) julgo que nós não perdemos nada por afirmar o nosso lado feminino... o sermos sensuais na nossa feminilidade não quer dizer que sejamos menos profissionais” (F2G3).

Como tivemos oportunidade de verificar, o facto de ser mulher é apresentado pelas duas participantes que trabalham na área da educação (F1G2 e F2G3) como uma vantagem profissional.

### 3.4.7. As relações com os colegas de trabalho

As relações com os colegas de trabalho constituíram domínio de análise interessante, designadamente no que respeita às relações entre pares, na forma como são lidas as solidariedades, as alianças e as relações marcadas pela competição ou pelo companheirismo. Todos estes aspectos permitem-nos, do nosso ponto de vista, verificar que a avaliação da qualidade das relações de trabalho não é neutra do ponto de vista do género.

Assim, em termos de qualidades de carácter, os colegas de trabalho homens são descritos, pelas nossas entrevistadas, como companheiros e confiáveis, enquanto as colegas mulheres são descritas como competitivas, pouco solidárias e pouco transparentes, tal como podemos verificar nas afirmações da participante F2G3:

“O que eu fui notando, o que eu acho é que aquilo que nós dissemos do companheirismo se nota (...). Estamos sempre à espera que a rasteira nos seja pegada por uma mulher e não por um homem, dentro da equipa. Achamos sempre que eles são confidentes, os melhores colegas, os companheiros” (F2G3).

“(…) quando nós discutimos um assunto qualquer como um concurso com um homem, ele: *eh pá concorre para isto, entregas o currículo aqui*, as mulheres: *Ah não sei, não sei, tem que ver, deve estar no site*, e nunca têm um contacto para dar, isto também é a minha experiência (...), acho que nós somos muito mais ajudadas e sentimo-nos mais compreendidas por parte de um homem do que de uma mulher” (F2G3).

“Acho que nós temos um problema de concorrência umas com as outras, que os homens não têm. Nos homens chama-se companheirismo, solidariedade, nós temos um problema de concorrência, achamos sempre que na outra está alguém que pode vir a exercer as nossas funções, estupidamente, porque há lugar para toda a gente” (F2G3).

A participante F2G3 refere ainda que esta avaliação diferenciada de homens e mulheres acaba por se transformar numa desvantagem laboral para as mulheres:

“(…)continuamos a ter como desvantagem o facto de acharem que nós como colegas somos piores colegas do que os homens” (F2G3).

Uma outra característica referida como masculina por esta participante (F2G3) é o sentido prático na resolução das tarefas, como podemos verificar na transcrição que a seguir se apresenta.

“(…) quando trabalhei numa equipa em que éramos mais ou menos doze, metade, metade, notava que eles eram mais práticos, mais pragmáticos, objectivos, o que é para fazer e como fazer. Enquanto que nós estávamos ali, pronto, tem a ver com formas de pensar, a equacionar o problema, e a ver as soluções, eles iam directos ao assunto. Eu acho que as equipas devem ser sempre mistas por isto, porque se calhar temos formas diferentes de ver o mesmo problema” (F2G3).

Nesta afirmação, a participante (F2G3) afirma que as diferenças, que acredita existirem entre homens e mulheres na forma de resolverem os problemas, constituem uma mais-valia das equipas de trabalho mistas.

Um outro aspecto que nos parece interessante é perceber o significado da carreira e da profissão para as nossas participantes, no sentido de perceber o lugar que ocupa nas suas vidas. Neste sentido, analisamos de seguida os indicadores de valorização da carreira presentes nos discursos das participantes por nós entrevistadas.

### **3.4.8. A valorização da carreira por parte das mulheres**

A forma como a profissão é valorizada pelas mulheres é um aspecto relevante na medida em que as diferentes situações vividas podem influenciar as opções de carreira e

o significado da própria carreira, que pode ser entendida como uma necessidade económica ou como uma área de realização pessoal. Partindo do pressuposto de que as carreiras profissionais das nossas participantes poderiam ter significados diferentes para elas, parece-nos relevante a análise dos seus discursos relativos às suas motivações para trabalhar e à satisfação sentida através do desempenho de uma profissão. Relembramos que duas das nossas participantes da primeira geração, F1G1 e F2G1, nunca trabalharam fora de casa.

“Eu acho que ser trabalhadora é que é bom, quem me dera ser nova para poder andar a trabalhar. Para mim foi muito importante trabalhar porque achava... sei lá.. há uma tinha a minha independência, não estava à espera do dinheiro do marido, tinha a minha independência (...) e foi uma fase boa da vida, ser trabalhadora” (F3G1).

Pela análise da afirmação anterior, da participante F3G1, podemos verificar que o trabalho para esta mulher está intimamente ligado à independência financeira. Gostaríamos ainda de salientar que a participante F2G1, no seu discurso sobre os sentimentos face às diferenças entre os sexos em contexto familiar, referiu o facto de nunca ter sentido a falta de ter uma profissão. Como podemos verificar, estamos perante duas mulheres da mesma geração que não partilham da mesma posição face à importância da profissão nas suas vidas.

Por seu turno, a participante F3G2 refere que a sua profissão resultou de um conjunto de circunstâncias que a levaram à não concretização das suas aspirações. Nas suas palavras:

“(...) fiquei de tal maneira decepcionada com o meu trabalho porque eu até ... nessa altura, com essa escolaridade que eu tinha, podia ter arranjado outro emprego, eu só comecei a trabalhar mais tarde, comecei a trabalhar com 26 anos, já depois de casada, pois a minha filha já tinha uns anitos, e depois arranjei aquele ... um emprego, pronto era vizinha, era para uma prima minha, mesmo ali à beira e eu pensei assim, vou agora e depois entretanto procuro outro melhor, porque eu tinha possibilidades de... naquela altura com o 10º ano, (...) e pensei assim, depois entretanto vejo outro melhor, mas fui ... a gente vai ficando, vai ficando, vai ficando não vai havendo oportunidades, uma pessoa vai... depois vem ... aquele dinheiro dá jeito, depois procura não encontra e assim, fui ficando, olhe... mas fiquei muito desiludida, não pensava isto ... quando era mais jovem não pensava que fosse esse o meu futuro, pensava conseguir um emprego melhor” (F3G2).

Como podemos verificar, a actividade profissional desta participante só se iniciou quando a sua filha já estava mais crescida (aproximadamente com 10 anos) e, de acordo com ela, começou por ser uma ocupação temporária que depois supostamente a conduziria à procura de um outro trabalho mais adequado às suas habilitações literárias,

o que nunca aconteceu, sendo isso justificado por uma certa acomodação em virtude do facto de trabalhar muito perto de casa.

Nas gerações mais jovens encontramos uma outra perspectiva de carreira, como se ilustra nas citações que a seguir se apresentam, que está muito ligada à convicção de que é necessário um investimento permanente na própria carreira.

“(…) há outra questão que é, nós continuamos a sonhar independentemente do que a nossa vida pessoal... a sonhar profissionalmente independentemente do estado em que a nossa vida pessoal possa estar. Eu acho que há 10 anos atrás eu pensava, bom, eu arranjo um emprego caso e tenho filhos, pronto, mantenho aquele emprego. As carreiras profissionais também estão totalmente diferentes, essa noção de carreira já não existe. Agora trabalhamos 2, 3 anos numa área, depois mudamos para outra especialidade que não a nossa, e isso também nos leva a equacionar a nossa vida pessoal de outra forma. E já não é socialmente assim tão bizarro que nós façamos as nossas opções profissionais, ao contrário das senhoras que têm agora 50 ou 60 anos, que optaram por serem só profissionais, nós achamos sempre que: *hum... esta ficou para tia porque?*” (F2G3).

“(…)se for preciso ficar até mais tarde no trabalho, tenho de ficar. Eu no meu caso tenho sorte porque... não é que ninguém me peça mas eu sei que tenho de ficar, que isso é importante para a minha carreira” (F3G3).

“Ser trabalhadora é cumprir, é dar um bocado de nós, acho eu, é viver, é uma obrigação também, mas acho que acima de tudo é evoluir, (...) é ... aprender mais, é querer mais, é ... uma certa ambição” (F3G3).

Associada a esta percepção da necessidade de investir na carreira e no desempenho da actividade profissional está também presente um sentimento de realização pessoal que advém do sucesso profissional. Um aspecto referido pela participante F2G3 é a reorganização do trabalho e a falência dos modelos tradicionais de carreira, o que, na sua opinião, exige uma dinâmica profissional que leva a que, agora, as mulheres tendam a equacionar a vida pessoal e familiar de uma outra forma.

Assim, e de acordo com aquilo que ouvimos nas entrevistas, parece haver uma mudança geracional na forma como a carreira é interpretada. Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de que esta mudança, referida pelas participantes da terceira geração, estar mais relacionada com as próprias exigências de carreira num contexto laboral, marcado pela instabilidade, do que com transformações relacionadas com mudanças na organização familiar nos casais de dupla carreira.

Esta questão ganha alguma expressão quando analisamos o discurso das participantes em relação ao peso da família nas suas decisões profissionais e na forma como fazem a própria gestão da sua carreira, assunto que abordaremos de seguida.



### 3.4.9. O peso da família nas decisões de carreira

Para muitas mulheres, as suas decisões relativas à carreira são influenciadas pela consideração de factores familiares, como podemos verificar nas afirmações que se apresentam. Estas influências podem ter expressão na educação das mulheres e na sua orientação para uma determinada escolha profissional ou, mais tarde, já no desempenho da profissão, a consideração de factores familiares pode pesar na própria gestão da carreira. Na primeira geração de participantes do nosso estudo, destacamos as afirmações da participante F2G1, a este propósito:

“(...) a minha mãe nunca nos deixou ir trabalhar para lado nenhum. Trabalhávamos em casa, eu andava atrás da minha mãe eu andava sempre com ela e como a minha mãe não nos deixava trabalhar em lado nenhum” (F2G1).

“(...) ela [mãe] nunca nos deixou andar por aí, nem ser criadas de ninguém. E fez muito bem” (F2G1).

De acordo com este testemunho, a mãe da participante nunca permitiu que as suas filhas trabalhassem fora de casa, orientando-as para um futuro que lhes destinava as tarefas associadas à gestão da sua casa e família.

No mesmo sentido da orientação da família para que as mulheres assumam como principal ocupação o ser “dona de casa”, temos um outro testemunho da primeira geração de participantes. Trata-se da participante F1G1, que refere que a sua filha mais nova nunca trabalhou, apesar de ter formação superior, porque a família do marido não permitiu.

“(...) só a minha filha mais nova é que apesar de se ter formado nunca trabalhou, porque a família do marido não quis” (F1G1).

Assim, e de acordo com as afirmações anteriores, estamos na presença de testemunhos que marcam, claramente, o peso da família nas decisões de algumas mulheres em relação ao trabalho fora de casa, e à importância que era reconhecida àquele para as suas vidas.

Uma outra situação que nos parece pertinente referir é o abandono da profissão, por razões familiares, a qual se encontra expressa na afirmação da participante F2G2 que, como podemos ver de seguida, abandonou a vida profissional para acompanhar o crescimento dos filhos.

“(...) eu abandonei a vida profissional. Foi um pouco difícil mas achei, que naquele momento, naquela altura, era o melhor. Achei que, que o sacrifício valia a pena. Se fosse hoje, acho que tomava a mesma decisão” (F2G2).

Também a participante F3G2, da mesma geração, refere que iniciou a sua vida profissional pela necessidade económica, para dar cumprimento aos projectos de família, como fazer uma casa e ter uma vida melhor. No entanto, refere também que escolheu o emprego por ser perto de casa, podendo assim continuar a estar perto da família.

“Escolhi este emprego por ser perto e por necessidade de trabalhar, porque só o meu marido não, eu não ia a lado nenhum. Não é que ganhasse pouco mas também não dava para uma pessoa juntar para fazer uma casa, para ter um futuro melhor” (F3G2).

Uma outra referência feita pela participante F3G2, que nos parece muito relevante, é a observação de que o trabalho não remunerado, em casa, não deixa de ser trabalho, como observamos na afirmação que a seguir se apresenta.

“Ser trabalhadora é... trabalhar, pode ser trabalhar fora de casa como trabalhar em casa. Dona de casa também é ser trabalhadora, há muitas mulheres que ... agora eu, por exemplo, sou só dona de casa e estou a olhar pela minha neta, mas acho que uma pessoa que está em casa, também não deixa de ser trabalhadora” (F3G2).

Nesta afirmação valoriza-se não apenas o trabalho não remunerado, mas também a função de apoio à família desempenhada por esta avó, que cuida da sua neta, o que na situação de desemprego acaba por ser interpretado pela participante (e pela sua família) como uma forma muito útil de trabalho.

#### **3.4.10. O sentimento face à diferença em contexto laboral**

Dos sentimentos associados às desigualdades de género em contexto laboral, destacamos o sentimento de injustiça derivado das diferenças que são penalizadoras para as mulheres. Neste sentido, destacamos a afirmação da participante F3G2, que avalia como injustas as diferenças, uma vez que considera que as mulheres trabalham em igual medida em comparação com os homens, ou até mais, referindo-se implicitamente à injustiça da desigualdade salarial.

“A diferença no emprego acho injusto, porque se a mulher faz o mesmo trabalho do que os homens, por vezes até acho que rende mais a mulher do que o homem, porque já está habituada a fazer lidas de casa, e já está habituada a andar sempre a correr para conseguir conciliar as duas coisas... eu acho que está mal, pelo menos igualdade” (F3G2).

Na terceira geração são manifestados sentimentos de desagrado em relação à desigualdade laboral, assente no estereótipo da existência de desigualdades ao nível das

capacidades intelectuais entre homens e mulheres, como podemos observar na afirmação seguinte.

“(...) isto chateia-me imenso, o protótipo da mulher ser mais burra do que o homem, isso põem-me maluca mas infelizmente ainda acho que é muito visto assim. E acho que isso, também, cria algumas limitações nas mulheres, a nível profissional. Acho que temos que provar mais que somos profissionais” (F1G3).

Também associada às capacidades intelectuais das mulheres, a participante F2G3 refere que sente estar ainda presente a ideia de que uma mulher com uma aparência mais feminina é menos competente profissionalmente.

“Ainda há o estereótipo da... mulher loira... da mulher loira que se deixa conquistar com meia dúzia de balelas ditas. E uma mulher bonita normalmente não é uma mulher inteligente (...). Porque é que nós havemos de ir dar aulas... de calças de ganga e de camisa formal se nós podemos ir de vestido e com umas botas altas. Não deixo de ser tão profissional por causa disso. (...) é da mesma forma que eu dou aulas a turma maioritariamente femininas, eu dou aulas a turmas, à noite, em que tenho só rapazes e não tenho problema nenhum” (F2G3).

Na afirmação anterior gostaríamos de destacar sobretudo uma certa atitude de não-aceitação e até de confronto em relação ao estereótipo identificado. Um outro aspecto referido, nesta geração, é a injustiça laboral associada à gravidez e à maternidade, referida na afirmação da participante F3G3:

“Apesar de eu não ter sentido a discriminação [na gravidez], revolta-me ver outras mulheres serem discriminadas” (F3G3).

Apesar de algumas das nossas participantes terem demonstrado desagrado em relação às diferenças entre os sexos em contexto laboral, também estão presentes nos seus discursos algumas justificações para as desvantagens laborais das mulheres.

Assim, e a título de exemplo, referimos que quando a participante F1G2 comparou o elevado número de ginecologistas homens com o reduzido número de urologistas mulheres, acabou por justificar essa diferença da forma que a seguir se ilustra.

“(...) há muitas mulheres que dizem: *eu prefiro ir a um ginecologista do que a uma ginecologista, eu prefiro um obstetra do que uma obstetra*” (F1G2).

De acordo com a perspectiva da nossa participante (F1G2), as próprias mulheres contribuem para a perpetuação das desigualdades, acabando por reforçar uma valorização implícita do masculino.

Um outro argumento que surge frequentemente para as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho está associado à força e a uma postura de seriedade

que se associam ao masculino, conforme podemos verificar na afirmação da participante F1G3:

“Talvez, na carreira profissional, venha a sentir isso [penalização por ser mulher]. Talvez tenha limitação, profissionalmente, no que toca à questão do homem ser mais forte do que a mulher a nível físico. Eu acho que é mais fácil, a nível profissional, encarar a seriedade num homem do que numa mulher” (F1G3).

A ousadia é outra característica associada ao masculino que a participante F3G3 refere como uma vantagem para a carreira, como podemos verificar na afirmação seguinte.

“(…) se fosse homem, às tantas tinha mais ousadia, não é que não tenha mas... também eu comecei a namorar cedo, e também nunca quis sair muito aqui da Trofa, a verdade é essa. Mas se fosse homem, às tantas, pensasse de outra maneira, tivesse... abrisse horizontes, quisesse ir para o exterior, não faço ideia, talvez... Os homens são mais ... aventureiros” (F3G3).

Nesta afirmação está implícita a ideia de que os homens são capazes de correr mais riscos profissionais e pessoais e que não restringem as suas possibilidades de carreira a condicionantes geográficas.

Como tivemos oportunidade de verificar anteriormente, a gravidez e a maternidade foram consideradas por algumas das nossas participantes como factores penalizadores da mulher em contexto profissional (cf. o ponto *Os factores de desvantagem profissional para as mulheres*, de secção *Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho*, do IV Capítulo da parte empírica). No entanto, esta desvantagem acaba por aparecer legitimada nos seus discursos, quando as participantes se colocam no lugar do empregador, como podemos ver nas afirmações seguintes:

“Acho que hoje em dia as pessoas ainda estão, ainda têm aquele estigma de... não vou contratar uma mulher porque ela pode engravidar, mas, por outro lado, também acho que eu, sendo empregadora, sendo empresária, e ter na minha equipa pessoas que a cada par e passo, todas as gravidezes são de alto risco, não temos ninguém a trabalhar até ao oitavo mês de gravidez, eu acho que também estamos a cair no exagero. E a culpa não é só das grávidas, também é de quem lhes passa um atestado a dizer que a gravidez é de risco. É claro que há gravidez de risco e para essas sim deve haver essa oportunidade, porque gravidez não é doença. E é isso que nós se quisermos nós dizemos quando queremos ser contratadas mas depois durante a efectivação do nosso trabalho se calhar até nos dá jeito ficar em casa” (F2G3).

“Mas, por outro lado, acho que esta questão de, eu enquanto empregadora, enquanto empresária, também acho que me iria sentir traída, nalguns dos meus objectivos empresariais, ao contratar para a minha equipa pessoas que depois até são capazes de arranjar motivos e usarem a feminilidade contra aquilo que são os objectivos da própria empresa, porque gravidez não é doença” (F2G3).

“(…) eu agora ponho-me na pele de um patrão, é assim, eu fico irritada com isso e eu zango-me, mas eu ponho-me no papel de um patrão e penso eu tenho um homem e uma mulher, os dois da mesma idade, com a mesma função, o meu patrão até costumava dizer que preferia as mulheres que eram

mais desenrascadas a trabalhar, ele tem filhos mas a mulher dele é que vai ao médico, ele tem isto a mulher dele é que vai resolver, eu escolho o homem, e depois o homem tem sempre aquela vantagem da força, não é? Eu acho que não é uma questão de educação é uma questão de mercado” (F3G3).

Como tivemos oportunidade de observar nas afirmações anteriores, as participantes F2G3 e F3G3 acabam, por referir situações e argumentos que legitimam, em seu entender, a diferença laboral em função do sexo, indicando claramente que alguns direitos laborais constituem um obstáculo à contratação e à progressão profissional das mulheres.

### **3.5. As visões sobre a participação política e cívica das mulheres**

A participação política das mulheres tem sido uma temática abordada no nosso país, quer do ponto de vista académico, quer na perspectiva política e legislativa. A importância da participação política das mulheres faz parte da agenda feminista em Portugal (Tavares, 2010), tanto a nível das reivindicações relativas à paridade, como ao equilíbrio no que se refere à sua representatividade aos cargos de decisão política.

Assim, este domínio tem sido apontado como uma das áreas em que a promoção da igualdade de oportunidades pode considerar-se um percurso já iniciado, pautado por grandes transformações em relação a épocas anteriores, tal como já tivemos anteriormente oportunidade de referir, mas que ainda está longe de se considerar uma área em que a igualdade de género foi plenamente conquistada.

#### **3.5.1. A consciência do percurso histórico desigual para homens e mulheres**

Em relação à participação das mulheres na vida política e democrática, encontrámos uma consciência transversal a todas as famílias e a todas as gerações do percurso feito, no que diz respeito aos direitos cívicos e políticos das mulheres, como se ilustra nas afirmações que a seguir se transcrevem.

“(…)hoje já está garantido na política. Antigamente não havia mulheres na política e acho bem esta mudança, sim senhor, mulher e homem é igual, mulher e homem é igual, não há diferença. Hoje já não há diferença, é claro que ainda há pessoas que ainda são um bocado conservadoras mas, no geral, já ninguém olha a isso. Ao fim e ao cabo, somos seres humanos todos iguais” (F3G1).

“Eu acho que podemos legislar para aumentar a igualdade, antigamente a mulher nem votava, não é. Depois começou a haver cotas por causa de integrarem as listas, mas ainda há muito a fazer, nesse aspecto” (F2G2).

“Há vantagens de ser mulher, primeiro acho que, dada a história da diferença homem/mulher e as nossas dificuldades como o direito ao voto e isso tudo,

acho que o prazer de uma luta por um lugar, que hoje em dia não se nota tanto, hoje em dia já não tem tanta razão de ser, acho que por termos essa história em nós e essa luta, é um prazer enorme de viver e de nos impormos à sociedade por mais que já não precisemos de fazer isso, isso não interessa, vem-nos nas costas está-nos no passado, e acho que isso acaba por ser uma luta constante para nós que resulta ou pode resultar numa motivação em todos os meios, seja no meio profissional, na área do trabalho, queremos sempre mostrar melhor, como qualquer profissional, mas uma mulher ainda mais, dada a sua história, na minha opinião” (F1G3).

Como tivemos oportunidade de verificar, participantes de diferentes gerações referem a importância da participação política das mulheres e têm, simultaneamente, consciência do percurso histórico e político que envolve essa falta de participação.

### 3.5.2. A importância da participação das mulheres

Um outro aspecto que encontramos referido, de forma transversal a todas as gerações, foi a valorização da participação política das mulheres.

“Devia haver mais mulheres na política, como os homens, sempre se disse que as mulheres governam melhor, mas já vai havendo, olhe que antigamente nem se podia votar e agora já pode, muita gente nem sabia o que isso era” (F2G1).

“(…)a entrada das mulheres na política acaba por nos ajudar um bocadinho, nessa tentativa de provar que podemos e conseguimos” (F1G3).

“Mas acho que sim, que devem estar mais representadas, (...) eu acho que muito deste problema das pessoas não saberem lidar com, de julgar, dos preconceitos, etc.etc, tem muito a ver com os lugares que as mulheres ocupam ou com os lugares de topo em empresas, (...), mas especialmente na política porque é uma coisa mais visível. Toda a gente está a par, aparece nas notícias todas as noites e acho que fazia toda a diferença se ... fazia toda a diferença não, mas tinha muito peso, se mais mulheres estivessem envolvidas na política” (F1G3).

“(…) é importante porque eu acho que as mulheres é que, muitas vezes, sentem as dificuldades de uma mulher, não é um homem que vai sentir as dificuldades de uma mulher” (F3G3).

Na primeira afirmação, da participante F2G1, está presente a ideia da paridade na política e também a percepção das grandes mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, a nível da participação cívica e democrática das mulheres.

A segunda e terceira afirmações, da participante F1G3, justificam a necessidade de aumentar a participação das mulheres na política, para incrementar também a visibilidade da competência feminina para os lugares de liderança e, desta forma, combater os estereótipos de género ainda presentes na nossa sociedade.

A última afirmação está relacionada com a importância da representação das mulheres nas esferas de poder, sob o argumento de que uma mulher conhece melhor as

dificuldades sentidas pelas mulheres o que de alguma forma indicia uma certa esperança no que algumas teóricas têm apelidado de *sisterhood*<sup>209</sup>.

### 3.5.3. O activismo político das mulheres

Em relação ao activismo político, apenas uma das nossas participantes (F2G3) refere a sua ligação a um partido político:

“(…)acho que a minha entrada para o mundo da política tem a ver com o facto de haver algumas mulheres bem sucedidas e de eu achar que é um mundo em que nós precisamos de nos afirmar” (F2G3).

“(…)eu entrei no mundo da política e sobretudo ligado a determinado partido porque acho que é aquele que sempre... em que as mulheres sempre foram muito bem sucedidas. (...) porque nos outros partidos nós sempre vemos que quem chega ao poder, que chega à frente dos Ministérios são maioritariamente homens, porquê? E também temos o exemplo de, precisamos de perder a feminilidade para chegar lá? Não! (...) E depois é aquela questão de nós pensarmos... (...) mas onde é que as mulheres têm mais possibilidades de... Se calhar aí até essa... forma de orientar o meu pensamento foi marcado por essa... por essa tomada de consciência de feminilidade” (F2G3).

Um aspecto que nos parece muito interessante nas afirmações apresentadas é a relação feita pela participante entre o facto de ser mulher e as suas opções políticas. Isto, de alguma forma, expressa a percepção de que nem todos os partidos acolhem militantes mulheres da mesma forma e que o percurso que as mulheres fazem dentro dos partidos também não é semelhante em todos eles. Gostaríamos ainda de referir que, na segunda afirmação, está também presente a ideia de que em certos contextos a participação política da mulher se faz à custa de uma certa masculinização, ou seja, que implica perder algumas das características associadas à feminilidade.

### 3.5.4. A opinião face à Lei da Paridade

Em relação à Lei da Paridade, como estratégia legislativa para aumentar a representação das mulheres nas esferas políticas, as opiniões não são unânimes. Como exemplo do cepticismo associado a esta medida legislativa temos a afirmação da participante F1G2:

“Quanto às mulheres na política, eu aí sou um bocadinho céptica. Porque eu acho que não tem de haver... as pessoas têm de participar todas de igual

<sup>209</sup> O conceito *sisterhood* (ou sororidade, como vimos anteriormente), neste contexto refere-se a uma expectativa de que as mulheres que acedem a cargos de decisão política representem as preocupações e ansiedades de todas as outras mulheres.

forma, não é. Tanto faz ser presidente ou presidenta, ministro ou ministra, não interessa, deputado ou deputada. Incomoda-me que tenha de haver cotas para as mulheres, por exemplo, incomoda-me. (...) Não tem de haver cotas, eu ou candidato-me porque acho que sou importante, a minha participação vai ser importante, não é, agora dizer... eu sei que é uma forma de combater o haver tantos homens, mas têm é que se mudar as mentalidades como aconteceu na Editora X, porque não foi imposto, foi uma questão de que, pronto, aconteceu assim, naquela altura não havia pessoas formadas nessa área. E eu acho que isto aos poucos vai virar exactamente o oposto, porque cada vez há mais raparigas com habilitação superior à dos homens. E portanto, na vida política, quando falam, por exemplo em cotas para as mulheres isso incomoda-me, eu acho que isso é redutor para as mulheres, sinceramente acho. Acho que é... que é humilhante” (F1G2).

“(...) acho que um homem e uma mulher não... não há cotas possíveis, eu acho que as coisas têm que se fazer naturalmente, a tal mudança de mentalidades” (F2G2).

De acordo com esta participante, a medida de acção afirmativa que prevê o aumento das mulheres na política, assenta num pressuposto de desigualdade que não dignifica a participação das mulheres. Para esta participante, as mudanças a fazer tem a ver com a mentalidade e por isso são um processo gradual que acabará por dar os seus frutos.

Por seu lado, a participante F2G3, apesar de considerar que não deveríamos ter que estabelecer cotas para a representatividade dos sexos nas listas para os órgãos políticos, considera que ainda que não seja a situação desejável, as cotas acabam por ser uma necessidade para que haja participação activa das mulheres nas esferas de decisão política.

“(...) a questão das cotas eu acho ridículo, eu acho que não devíamos ter que estabelecer cotas para a participação feminina, ela devia acontecer, mas se ela não acontece ao menos que seja pelas cotas, ao menos... mas acho ridículo. Acho que na participação política, as mulheres se demitem muito, acho que ainda continuamos a achar que a política é uma coisa para os homens, os decisores (...). Mas isso também a nossa geração está a mudar, e cada vez mais vemos... aliás na nossa lista política nós tivemos problemas foi com o número de homens e não com o número de mulheres, mas lá está somos os visionários... mas desta lista ainda faziam parte as minhas professoras do Colégio, isto já foi algo que foi semeado desde o Colégio, desde o 7º ano, não acontece por acaso, esta geração não acontece por acaso” (F2G3).

Relembramos que a participante F2G3 é a única mulher do nosso estudo que tem um envolvimento activo num partido político, o que de alguma forma pode conduzi-la a ter uma percepção acerca deste assunto que a distancia das outras participantes. Salientamos também que a participante refere ainda que percepçiona haver uma crescente participação das mulheres na política.

Em relação às participantes que defendem as cotas como estratégia de aumentar a participação política das mulheres, temos os exemplos que a seguir se apresentam:



“Há umas leis que pelo menos eu penso que estou certa, não sei, que diz que tem de haver  $x$  mulheres para os cargos políticos, e assim, o que é preciso é fazê-las cumprir” (F3G2).

“As cotas são uma boa forma de começar e acho que também talvez fazer mais referência ao papel que muitas mulheres corajosas e cheias de vontade fizeram já, como o tal documentário que eu vi, no outro dia, ... acho que o fazer referência a isso acaba por encorajar muitas mulheres que possam estar a considerar ... e não tomam a iniciativa, por exemplo divulgar mais as mulheres que tiveram um papel importante e pioneiro na vida política. Poderia funcionar como alavanca para outras mulheres” (F1G3).

Gostaríamos ainda de salientar a sugestão da participante F1G3, no sentido de dar visibilidade mediática à participação das mulheres na vida política, como forma de promover uma certa consciência política nas mulheres.

### 3.5.5 A participação cívica e comunitária das mulheres

No que diz respeito à participação das mulheres na vida comunitária, as participantes F2G2 e F2G3 referem, como podemos ler nas afirmações seguintes, a importância que o envolvimento na vida da comunidade assume nas suas vidas.

“Sou mãe, sou esposa, sou trabalhadora, e depois... mas acho que isso tanto é um homem como uma mulher... gosto de ajudar os outros, trabalhar um pouco para a comunidade, por exemplo visitando alguns doentes, fui catequista, hoje já não sou, por motivos profissionais” (F2G2).

“Eu hoje sinto-me mais sensível, mais preocupada socialmente, acho que aquela fase do egocentrismo passou e agora é as preocupações com o mundo” (F2G3).

“(...) hoje sou uma mulher mais preocupada com os outros, mais sensível, consigo conciliar quer os meus interesses pessoais, quer os interesses sociais, envolvo-me em várias causas que agora aqui não interessam, e acho que há 10 anos atrás era mais egocêntrica, centrava tudo muito mais em mim, nos meus interesses, pronto” (F2G3).

Relembramos que a família 2 reside num meio pequeno em que o envolvimento na comunidade ainda tem a dimensão da proximidade, do sentimento de pertença e de responsabilidade individual pelas causas comuns. A participação na vida comunitária destas participantes está relacionada com a orientação de grupos de jovens católicos e com o voluntariado no hospital da área de residência.

### 3.6. As actividades desportivas e de lazer

As actividades desportivas e de lazer foram áreas da vida quotidiana identificadas por algumas das nossas participantes como domínios em que vivenciaram ou vivenciam a diferenciação em função do sexo.

Um aspecto que nos parece igualmente relevante é a convicção de que as actividades desportivas são também identificadas como oportunidades para a promoção da igualdade de género e para o aumento de um certo sentimento de satisfação pessoal, principalmente na infância e na juventude.

#### 3.6.1. A constatação de diferenças entre os sexos

No que respeita às diferenças entre os sexos na prática desportiva e nas actividades de lazer encontrámos, de acordo com o esperado, a percepção de muitas diferenças entre homens e mulheres.

“(…) elas [as filhas] jogam futebol, as duas (…) jogam numa equipa feminina, claro, de brincadeira mas jogam. Por acaso, quando eram mais novas andaram no *ballet*, andaram sempre em coisas muito femininas mas porque elas escolheram” (F1G2).

“(…) [se não fosse mulher] teria, por exemplo, a nível de hobbies teria feito tudo diferente, eu sempre pratiquei desporto mas desportos bem femininos, só isso mudaria (…). No desporto tudo seria diferente, pratiquei ballet, durante 7 anos, depois fiz alguns meses de dança normal, depois fui para a ginástica rítmica depois fui para a ginástica acrobática, depois dancei hip-hop, mas também numa altura em que as raparigas já iam muito, se fosse homem se calhar tinha entrado mais cedo e depois, e acabei no hip-hop, isto foi no ano passado. Se fosse rapaz teria praticado... talvez futebol, rugby, pólo aquático, estou a falar nestes porque muitos dos meus amigos praticam isto” (F1G3).

Como podemos verificar no discurso das participantes da família 1, a prática regular de actividade física é apenas referida para a terceira geração. E mesmo assim, verificamos uma referência clara à prática de desportos ou actividades caracterizadas como muito femininas, como o ballet, a ginástica, a dança, por oposição às modalidades como o futebol, o rugby ou o polo aquático, que são associadas ao masculino pela participante F1G3. A participante F1G2 refere ainda que as suas filhas, agora, por vezes jogam futebol “mas de brincadeirinha”. Salientamos o facto de esta actividade física, considerada mais masculina, só ter surgido só na idade adulta, e com um carácter esporádico, e que na infância e adolescência as práticas mais regulares referidas terem estado sempre associadas a actividades consideradas femininas.

Na família 2, a referência a actividades de lazer para as mulheres aparece também só na terceira geração, e diz respeito à caça, como podemos ver na frase que a seguir se apresenta:

“A caça é um mundo que nós temos de conquistar” (F2G3).

“Aliás tive conversas com o meu namorado e ele diz sempre que gostava de ter um rapaz. E eu disse *pois eu sei porque gostavas de ter um rapaz. Para ir para a caça.* (...). É óbvio que a caça... a caça durante muitos anos esteve conotada com a vida do homem... o sair para ir procurar alimento, que era próprio dos meninos. Enquanto que as meninas ficavam a tomar conta da prol. É um mundo que nós temos de conquistar mas depois, também não temos de conquistar para sermos iguais a eles. Eu não me sinto mal por ser... por ir só a acompanhar. Porque não me diz nada. Agora se me dissessem era a primeira a tirar a carta de caçadora e ia a atirar uns tiros” (F2G3).

É muito curioso como a participante argumenta a associação da caça ao masculino, recorrendo a uma explicação da sociologia funcionalista para a divisão de tarefas entre homens e mulheres, os homens caçadores e as mulheres cuidadoras da família, mesmo quando procura justificar uma diferença constatada a nível de uma actividade de lazer. Um outro aspecto que nos parece pertinente neste testemunho, é o estatuto de acompanhante reservado às mulheres nas saídas para caçar, pois elas são descritas como companheiras de caça.

Na família 3 registámos o interesse da participante F3G3 no futebol. De acordo com o seu testemunho, a única diferença sentida na sua infância por ser menina era o facto de não poder “jogar à bola”.

“(...) a única coisa que eu não podia e gostava de jogar à bola e quando ia jogar à bola era uma Maria rapaz. (...) as minhas vizinhas lá da aldeia, começavam a olhar um bocado para mim de lado e diziam: *é uma trenga, é uma atravessada, anda ali no meio dos rapazes*” (F3G3).

Como podemos ver na frase anterior, a participante sentia uma clara reprovação social, por parte das vizinhas, por participar numa actividade considerada masculina. Esta participante jogou futebol federado na juventude e no início da sua idade adulta e, como podemos ver na frase que se segue, ambicionava ter feito uma carreira desportiva mais prolongada.

“(...) em termos futebolísticos, e até de outros desportos eu sendo mulher não ia a lado nenhum, eu joguei aqui nas redondezas e depois acabou, o máximo que eu podia aspirar era ir para o Boavista ganhar 30 contos por mês, não dava para fazer carreira, enquanto que se fosse homem, não é?, uma pessoa já pensava de maneira diferente, já tinha outro tipo de aspirações” (F3G3).

Um aspecto que nos pareceu muito relevante é a consideração de que não existem muitas possibilidades para as mulheres, em termos de carreiras no patamar do

desporto profissional, principalmente em modalidades muito conotadas com o masculino.

### 3.6.2. Os sentimentos face às diferenças entre rapazes e raparigas nas actividades desportivas e de lazer

Em relação aos sentimentos revelados pelas nossas entrevistadas face à diferença entre os sexos na prática desportiva e de lazer, a principal conclusão a que chegámos é que as participantes manifestaram não haver qualquer razão para esta diferenciação.

“(…) nós antigamente também jogávamos a corda e eles tínhamos aqueles jogos deles, mas pronto. Agora, nesta altura, é diferente, eles têm os deles e as meninas também têm. Acho que não deve haver diferença” (F2G1).

“Sim para rapazes e raparigas os mesmos (desportos)” (F3G1).

“Agora é tudo igual elas podem jogar futebol e eles podem ser bailarinos” (F2G1).

“(…)a minha filha jogou futebol (risos) que é um desporto mais masculino. Acho que não deve haver diferença, se gostarem, depende dos gostos” (F3G2).

“(…) o meu filme favorito é o Billy Eliot. Isso já diz muito. Quando um menino é obrigado a ir às aulas de box e olha para o fundo do ginásio e há o ballet e ele desejava ser bailarino e o pai não permite. Diz que isso é coisa de maricas. Nós, de facto, ainda continuamos a ter muito presente que existem campos que são mais... para eles algumas manobras do ballet não são fáceis de fazer, pela... lá está... pela configuração física, (...). A força que é preciso para elevar uma bailarina, nós também não a temos, isso é trabalhado. Agora acho que se deve olhar às vocações. Se o menino ou menina gosta desta ou daquela área, é efectivar” (F2G3).

“(…) nós aqui no concelho, o ténis de mesa na minha geração... era jogado entre meninos e meninas, nós temos aqui uma equipa feminina fantástica. Temos uma equipa de Kickboxing feminina fantástica. Portanto, neste momento, há aqui uma abertura, que é as meninas gostam do box, vão frequentar o box. As meninas gostam do karaté, vão para o karaté. A uns anos atrás não seria assim. (...) Acho primeiro que os... tanto meninas com meninos devem ter contacto com tudo. E depois fazer as suas escolhas. Se eu gosto ou não gosto. Se me sinto bem ou não” (F2G3).

“Quando houve karaté aqui, os meus pais inscreveram-me e eu fiz a duas aulas e disse que não. E a maior parte das minhas amigas colegas continuaram. Mas também não fui ao ballet por causa de não querer o karaté” (F2G3).

Como podemos ver, a opinião aqui expressa é a de que meninos e meninas podem, se assim quiserem, praticar qualquer desporto ou actividade de lazer, independentemente de ser conotada com o feminino ou o masculino.

### 3.7. Outros contextos de interacção social

Os nossos dados revelaram também a percepção de outras diferenças sentidas entre homens e mulheres, em contextos sociais distintos daqueles até agora referidos. Pareceu-nos interessante fazer-lhes referência no final deste capítulo do nosso trabalho, porque nos mostram que a interacção social acaba por ser sempre gendrificada, em qualquer contexto em que ocorra.

Nestes outros aspectos referidos, a segurança pessoal foi identificada como uma área em que se registam diferenças significativas entre homens e mulheres.

“(…)é evidente que uma rapariga é muito mais objecto de violação do que um rapaz, ainda é. Mas, por exemplo, a nível de assalto, durante o dia, os rapazes são muito mais assaltados do que as raparigas, muito mais, eu tinha um sobrinho que era um Cristo, relógio, sapatilhas, (...), e as minhas filhas tiveram assim amigos também. Mas na parte da segurança física, as raparigas são mais objecto de violência” (F1G2).

Como podemos ver pela afirmação da participante F1G2, existe uma percepção clara de que rapazes e raparigas estão expostos a um tipo de criminalidade diferenciada, sendo que as raparigas identificadas como estando mais expostas à violência sexual e os rapazes aos assaltos.

Ainda relativamente às questões de segurança, gostaríamos de referir a percepção de que as raparigas são consideradas, em termos gerais, como menos violentas, o que acaba por ser referido na frase que a seguir se apresenta.

“(…) nós notamos claro que quando vamos entrar para um concerto ... somos revistadas de uma maneira que não são os homens, e nós notamos que há uma permissividade (...) ninguém nos abre a bolsa para vasculhar o que está lá dentro e os rapazes são passados a pente fino. Mas daí também... porque a conotação da violência está no masculino e não no feminino. Mas acho que é única situação que a gente nota que é tratada com maior delicadeza, mas também tem algum porquê” (F2G3).

Nesta frase está também presente a percepção de que as mulheres são, normalmente, tratadas com maior delicadeza por serem consideradas menos perigosas nos contextos públicos.

Um outro aspecto referido foi a diferença sentida na avaliação diferencial do comportamento social de homens e mulheres.

“Em situações sociais, até gestos e atitudes que nós raparigas tenhamos por exemplo, uma amiga minha no outro dia arrotou num jantar, e ficámos a falar disso o resto do jantar inteiro, quantos amigos arrotaram num jantar inteiro, e ninguém comentou isso. Por isso acho que já fui avaliada nesse sentido, não

só em comparação, uma rapariga não faz isso, como também no sentido de só uma rapariga é que faz isso” (F1G3).

Nesta afirmação, a participante F1G3 refere que um comportamento considerado indelicado é, de alguma forma, permitido aos rapazes e duramente criticado quando é observado numa rapariga. Um outro aspecto interessante nesta afirmação é a referência a um reportório de comportamentos considerados adequados para as raparigas, os quais diferem dos que tendem a ser considerados próprios dos rapazes, mesmo em contextos informais, como sejam os grupos de pares.

Em relação à diferença nos comportamentos considerados adequados para homens e mulheres encontrámos também uma afirmação interessante (da participante F2G3), que se refere às saídas à noite:

“Eu recordo uma situação em que, ainda há pouco tempo, numa saída nocturna, em Vinhais que quem sai à noite em Vinhais só são sobretudo os homens, as mulheres não sei onde é que estão. As mulheres que vêm de fora, e que por acaso saem lá (...), eu senti-me completamente olhada, avaliada e desejada por tudo o que era homem, num bar. E as mulheres que estavam naquele bar, eram mulheres quase todas de fora, ou de Bragança ou do Porto, isto foi num fim-de-semana, isto ainda existe na sociedade portuguesa. Mas lá está, tem a ver com o meio rural e se calhar tem a ver com o tipo de programas, se calhar as mulheres lá fazem outro tipo de programas” (F2G3).

Nesta afirmação, a participante refere que a situação relatada está ligada à mentalidade sexista que ainda persiste em espaços rurais, o que revela a percepção de que as mudanças observadas na sociedade portuguesa não têm a mesma expressão em todos os lugares.

Ainda no que se refere a uma vida social exterior à família, a participante F1G3 refere-se à forma diferenciada como homens e mulheres conciliam as suas vidas familiares, profissionais e pessoais. De acordo com esta participante, os homens distinguem estas esferas das suas vidas, enquanto as mulheres têm tendência para as “misturar”.

“Acho que o homem acaba por separar muito as coisas, *tu és a minha mulher, eu contigo faço o papel de marido, ou de namorado, ou do que quer que seja, isto é o meu trabalho, isto é o meu grupo de amigos*, e vive isso separadamente. E acho que uma mulher não, *tu és meu marido, por isso vais acompanhar a minha vida toda, e tudo o que está implicado nela*, e por isso acho que o traz para tudo, a mulher acaba por, ou por uma questão de orgulho, ou por uma questão de fica bem levar o marido, seja o que for, ou quer mostrar o namorado às amigas, já estou a falar em qualquer idade, a mulher tem muita necessidade de levar o homem às coisas e o homem não” (F1G3).

Nesta transcrição gostaríamos ainda de sublinhar a afirmação de que “fica bem [a uma mulher] levar o marido” para os eventos sociais relacionados quer com o

trabalho, quer com a rede de amizades. Curiosamente, a participante em questão (F1G3) não faz referência a este aspecto quando se refere aos homens, o que implicitamente parece transmitir a ideia de que a visibilidade social do compromisso conjugal continua a ser mais importante para as mulheres do que para os homens.

Na identificação das diferenças entre sexos sentidas em contextos sociais variados, as participantes do nosso estudo identificaram, também, algumas vantagens associadas ao feminino. E, neste enquadramento, foram identificadas as gentilezas que normalmente se dirigem às senhoras, pela participante F1G2, e o facto de a proximidade e partilha de sentimentos ser mais fácil com uma mulher, pela participante F2G3.

“(…) no género de gentilezas, de gestos, de cortesias, sim (sentiu-se beneficiada por ser mulher)” (F1G2).

“(…) no grupo de jovens de que eu faço parte que os meninos me chamam de titi e me procuram como a tia mais velha, mas dada esta minha forma carinhosa de ser com eles, de ser compreensiva, porque já passei por lá, sei como é. Mesmo os problemas das meninas, da afirmação, das anorexias, de não estar bem com o corpo. Acho que é muito mais fácil, mesmo os rapazes, conversarem comigo como orientadora pessoal do que propriamente com rapazes, porque os rapazes que também há no grupo de jovens é o padre e os outros rapazes, se calhar, também não criam com eles esses laços, e depois é a questão da concorrência dos meninos. O que eles podem contar à titi mas se contarem a outro menino é capaz de não cair tão bem, mas aí sou a confidente, a orientadora” (F2G3).

Na última afirmação, da participante F2G3, a feminilidade é associada a uma maior proximidade e confiança por parte dos mais jovens, num contexto definido como de orientação pessoal e religiosa (no grupo de jovens da paróquia da participante). No fundo, aparece aqui a figura da orientadora com um papel maternal, o que acaba por identificar como vantagem para as mulheres o comportamento socialmente esperado e as características tidas como femininas.

### 3.7.1. Os sentimentos face à diferença em contextos diversos da vida social

Um outro contexto em que a diferença é sentida de uma forma penalizadora é na interacção das mulheres com profissionais homens, no âmbito de profissões consideradas masculinas. Isto mesmo podemos ver na afirmação da participante F1G2 que refere a atitude dos mecânicos como um exemplo de sexismo.

“(…) e depois nos mecânicos mas eu acho que isso é assim (risos) um bocadinho intrínseco, *mulher não percebe de mecânica*, pronto, que é uma coisa que me deixa doida, isso aí revolta-me mesmo, fico mesmo... apeetece-me dar meia volta e vir embora” (F1G2).

De acordo com esta participante, cada vez que ela entra no “universo masculino” da oficina de mecânica automóvel, é tratada como se não percebesse nada do assunto, como se por ser mulher fosse imediatamente incompetente para falar das questões relacionadas com os automóveis da sua família. Como podemos deduzir, esta situação é sentida pela participante de uma forma muito negativa.

Um outro aspecto referido está relacionado com a imagem da mulher e com situações de violência sexual, como ilustram as afirmações que, a seguir, se transcrevem:

“(…), e depois a parte estética, infelizmente, se vens de mini-saia e de decote é porque andas à procura disto, o que é uma coisa que a mim me transcende, e o meu marido às vezes ainda tem umas coisas dessas, mas pronto lá está, é uma questão cultural de educação” (F1G2).

“(…)o simples caso do assédio e de tu ficares um bocado embaraçada em certas situações, pode-se pensar nisso, não é? numa situação em que te embaraça e que te ... isso pode ser uma das causas que te possa fazer sentir um bocado penalizada, porque vais na rua ouves o que queres e o que não queres de algumas pessoas e tu como tens uma certa decência és obrigada a calar-te” (F3G3).

“Incomoda-me ter que ter determinados cuidados só porque sou mulher e só porque estou de mini-saia, incomoda-me” (F2G3).

Em todas estas afirmações está presente um descontentamento e uma incompreensão próxima do sentimento de injustiça, relacionada com formas mais ou menos explícitas de violência sexual de que as mulheres são alvo. Desde a agressão sexual propriamente dita, em diferentes níveis, ao assédio entendido também como forma de violência, até à imposição de um determinado comportamento que as mulheres têm de assumir quando se de uma determinada maneira. Na nossa opinião, estamos perante um sentimento de desconforto e recusa da percepção de uma leitura social que acaba por responsabilizar as mulheres pela violência real e simbólica de que são alvo.

Concluímos este ponto com a apresentação de uma afirmação que embora identifique uma tendência de mudança, no sentido das diferenças entre os sexos estarem a diminuir, salienta também que muito ainda tem de ser feito para que haja igualdade efectiva na valorização do feminino e do masculino.

“(…)infelizmente, ainda há muitos preconceitos em relação à mulher, mas acho que cada vez menos está a haver aquela ... ser beneficiada por ser mulher ou ser prejudicado por ser mulher” (F3G3).



## CONCLUSÃO

Depois de terem sido apresentadas e ilustradas as categorias construídas a partir das entrevistas, consideramos pertinente fazer uma síntese que permita um exercício de articulação entre os três domínios de análise dos dados, a saber: (1) a definição e percepção do que é a feminilidade e a leitura e justificação das diferenças entre homens e mulheres, que designámos com o título genérico *Ser mulher*; (2) os processos de construção e ou reconstrução da identidade de género e os processos de aprendizagem associados, que nomeámos como *Identidade de género*; e por fim, (3) os mecanismos, mais ou menos percebidos, de reprodução e veiculação dos estereótipos de género e seus processos de legitimação social, a que atribuímos a designação de *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*.

Neste capítulo, eminentemente descritivo, procurámos dar primazia à informação que as nossas participantes partilharam connosco.

Neste processo, começamos, retomando a referência feita anteriormente à dificuldade de, no discurso das nossas participantes, conseguimos separar estes domínios. Se, por um lado, este aspecto pode ser indicador de uma fragilidade analítica do processo de investigação, por outro lado, parece-nos um indicador de que as questões da interpretação da feminilidade, os mecanismos de construção identitária e a presença dos estereótipos de género não são factores ou domínios independentes na vida e no discurso das pessoas. Neste sentido, esta nossa dificuldade é, por nós, interpretada como um dado em si, uma vez que ilustra a complexidade e a visão holística que a compreensão das questões de género impõe.

Um outro aspecto que nos parece pertinente, na análise global dos resultados do nosso estudo, é a transversalidade das experiências de vida por parte das nossas participantes. Os momentos de entrevista foram, sem excepção, situações enriquecedoras e muito agradáveis que permitiram uma aprendizagem muito profícua sobre a diversidade de percursos de vida, e sobretudo sobre as diferentes formas de conceptualizar a feminilidade, os papéis sociais das mulheres, as suas oportunidades e interditos, as vivências e a consciência das próprias desigualdades entre homens e mulheres. Permitiram-nos também verificar que, apesar das diferenças referidas, encontrámos alguns aspectos presentes nos discursos das nossas participantes que parecem ser independentes da geração ou da condição sociocultural de cada família, e que podem ser interpretados como a presença mais ou menos generalizada da percepção

de desigualdade entre homens e mulheres e também de um discurso de legitimação social dessa desigualdade. Um outro aspecto que nos parece transversal aos discursos sobre a diferença entre homens e mulheres é a apropriação de argumentos “científicos”, de ordem biofisiológica e psicológica, para justificar algumas visões dualistas que sustentam as estereotipias de género.

De acordo com o nosso ponto de vista, as situações de entrevista foram, de uma forma mais ou menos intensa, momentos que promoveram, nas nossas participantes, a reflexão acerca das suas próprias vivências e das (des)igualdades entre os sexos, o que em alguns casos se tornou para nós notório na transcrição das entrevistas, em virtude das pausas e dos silêncios, das hesitações no discurso e até de algumas contradições detectadas e indicadas pelas próprias participantes.

No que se refere à definição e interpretação da feminilidade, como vimos anteriormente, ela é feita através do recurso a modelos duais que opõem as mulheres aos homens, quer no que diz respeito às características biofisiológicas, psicológicas ou até no que concerne à atribuição de papéis sociais convocados para definir a feminilidade e aqui parece haver, como vimos anteriormente, algum consenso entre as participantes.

Relativamente à definição do que é ser mulher, destacamos que os papéis sociais são os argumentos mais referidos como definidores de feminilidade, o que acaba por ser congruente com os resultados encontrados na análise do domínio da (re)construção da identidade de género. Neste domínio, ganharam expressão as aprendizagens de género, designadamente as que se referem às aprendizagens em contexto familiar e a identificação de modelos femininos considerados como significativos no interior da família. Neste mesmo contexto, são referidas aprendizagens que acabam por veicular estereótipos de género que justificam a atribuição de papéis diferenciados por sexo, no interior da família. Como tivemos oportunidade de referir foram também identificados outros modelos de feminilidade exteriores à família como, por exemplo, as professoras e as colegas na escola, as personagens e personalidades mediáticas, para citar apenas alguns exemplos.

Ainda no que diz respeito à (re)construção da identidade de género, encontrámos também referências às transições de vida que, de acordo com as nossas participantes, desencadearam mudanças na sua identidade como mulheres. Este facto acaba por dar visibilidade ao carácter dinâmico da identidade, sentido pelas mulheres quando procuram construir a narrativa que dá sentido às suas vidas.

Em relação aos estereótipos de género, os dados recolhidos indicam a sua presença constante na vida das entrevistadas. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, os modelos de feminilidade (e também de masculinidade) culturalmente definidos estão presentes nos diferentes contextos de vida das mulheres, sejam eles familiares, escolares, laborais ou comunitários. E estes modelos parecem ser condizentes com o que as próprias mulheres consideram ser a feminilidade e também com as aprendizagens de género que fizeram ao longo das suas vidas.

Como tivemos oportunidade de verificar no nosso estudo, algumas participantes manifestam claramente que não partilharam as tarefas respeitantes ao cuidado das crianças, algumas porque estavam em casa enquanto os maridos trabalhavam, mas outras porque não *quiseram partilhar*. Estas últimas expressam claramente a ideia de que a criança é entendida como património da mãe (ou talvez ao contrário). Estas posições revelam, na nossa perspectiva, uma ideologia legitimadora da atribuição distinta dos papéis no contexto familiar entre o homem e a mulher. E esta responsabilização que a mãe sente pelos filhos não parece ter diminuído com o aumento do controlo da natalidade, antes pelo contrário. De acordo com Elisabeth Badinter (2010), acontece precisamente o contrário, o poder de planejar a gravidez induz uma responsabilidade acrescida para com um/a filho/a desejado/a. Um outro aspecto referido por esta autora é o acentuar das desigualdades no casal após o nascimento das crianças, uma vez que as horas despendidas nas tarefas domésticas pelas mulheres aumentam consideravelmente, o que mostra de forma clara que estas tarefas não costumam ser partilhadas pelo homem.

A desigualdade entre homens e mulheres na distribuição das tarefas domésticas, para além de ser penalizadora para as mulheres, acaba também por ser o principal modelo disponível que as crianças têm ao seu dispor para perceber a própria organização familiar. Assim, meninos e meninas crescem num ambiente em que a diferenciação sexual das tarefas desempenhadas é o exemplo que têm para organizar as suas identidades como homens ou mulheres. E, neste contexto, a identidade de género começa a ser difícil de separar das actividades ou papéis sociais que homens e mulheres assumem na família. Este facto é muito visível nos discursos que ouvimos, em que a maioria das participantes define o *ser mulher* ou o *ser homem* através de um conjunto de tarefas diferenciadoras. Na realidade as nossas participantes tomam as diferenças de papéis como naturais e inquestionáveis e reproduzem esta ideologia penalizadora do feminino na educação dos seus filhos e filhas. Ainda que estas nossas conclusões não

possam estender-se à totalidade das famílias parece-nos importante consciencializa-las para este padrão desigual de educação que acaba por reproduzir as assimetrias de género, que também penalizam as pessoas adultas, sejam pais ou mães.

Um outro aspecto que nos parece pertinente é a observação das estratégias e interacções diferenciadas dos pais e mães em relação aos seus filhos e filhas, nomeadamente no que se refere à organização dos espaços lúdicos. De facto, os pais e mães parecem não compreender que o universo lúdico que proporcionam aos seus filhos/as é, em si mesmo, produtor de diferenças de género. Uma vez que interpretam as escolhas dos brinquedos e brincadeiras feitas por meninos e meninas como resultado das suas características inatas, e nem sequer colocam a hipótese de serem as actividades e brinquedos seleccionados em função do sexo da criança a desenvolverem essas características.

O contexto escolar foi também referido como um espaço como um espaço interpretado e agido em função do género. As nossas entrevistadas descreveram o seu percurso escolar e a forma como sentiram e interpretaram as diferenças entre os sexos. Destacamos a importância dada pelas participantes aos modelos de feminilidade de professoral e colegas, frequentemente, indicados como diferentes dos modelos familiares. Um outro aspecto que nos pareceu relevante foi a interpretação da interacção diferencial entre professores/as e alunos/as como sendo resultantes das diferenças *naturais* entre as meninas e os meninos. Acresce a tudo isto o que nos parece ser uma visão dualista das diferenças entre homens e mulheres no que concerne à percepção e à interpretação das escolhas de áreas de estudo, expressa nas leituras das escolhas dos/as jovens como resultado das suas características e interesses, embora algumas participantes tenham referido casos em que pode haver alguma pressão social (exercida sobretudo pelos progenitores mas também pelos grupos de pares) para que os/as jovens escolham áreas de estudo e profissões condizentes com o que é tradicionalmente atribuído a homens e mulheres.

No que diz respeito aos contextos laborais, estão presentes nos discursos das nossas participantes algumas considerações que, em seu entender, justificam as diferenças entre homens e mulheres. Estes argumentos partem e fundamentam generalizações de características femininas ou masculinas que são apresentadas como definidoras da categoria de homem ou mulher e este aspecto é fundamental para percebermos, por parte delas, quer a (aceitação da) desigualdade de género quer a sua legitimação.

Assim, percebemos como estas dimensões acabam por se alimentar reciprocamente, numa complexa teia de interligações, que por estarem tão presentes no desenvolvimento das pessoas e na forma como organizam a sua vida quotidiana, muitas vezes não são percebidas como legitimadoras de uma ordem social que valoriza o masculino. É neste sentido que Françoise Collin (2010) afirma que “nascer mulher, no mundo actual, mesmo ocidental, não situa da mesma maneira do que nascer homem, e também não dá as mesmas hipóteses na determinação do mundo comum, que permanece sempre definido unilateralmente mesmo quando se torna mais favorável às mulheres” (p. 24).



***Capítulo V***  
***Nascer menina, tornar-se mulher***





## Capítulo V

### Nascer menina, tornar-se mulher

#### INTRODUÇÃO

No capítulo anterior procedemos à apresentação da informação recolhida, nas entrevistas às nossas participantes, e o que propomos agora fazer é uma reflexão acerca do material recolhido.

Assim, expomos de seguida o que pretende ser uma visão global e holística das principais conclusões e preocupações emergentes dos dados qualitativos que recolhemos. Seguimos a lógica de análise e de organização da informação em função dos três domínios, já referidos anteriormente: (1) *Ser mulher*; (2) *Identidade de género*; e por fim, (3) *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*.

Na primeira secção, *O que é, afinal, ser mulher?*, serão abordadas as percepções das participantes, por nós consideradas como fundamentais, acerca do que é ser mulher, as definições de feminilidade que ressaltam dos seus discursos e também os argumentos por elas apresentados para distinguir os homens das mulheres.

Seguidamente, faremos a apresentação das questões relativas à (re)construção da(s) identidade(s) de género, numa secção a que demos o título de *O desenvolvimento da(s) identidade(s) de género das mulheres*.

Relativamente ao último o ponto, *Os estereótipos de género na vida das mulheres*, nele é proposta uma visão global da presença dos estereótipos na vida destas mulheres.

Por fim, e na sequência dos objectivos do presente trabalho, esboçamos algumas reflexões acerca das implicações educativas que as questões abordadas impõem. Neste ponto daremos especial atenção ao domínio da educação de pessoas adultas, nomeadamente no que diz respeito à formação dos/as profissionais do ensino e da formação, à educação parental, à formação profissional e, também, à educação

comunitária, procurando deste modo, uma abordagem que tenha em conta os contextos educativos formais e não-formais.

## 1. O que é, afinal, ser mulher?

Depois de analisado o material recolhido nas entrevistas referente ao domínio *Ser Mulher*, parece-nos pertinente fazer uma síntese do que as participantes expressaram relativamente à definição e interpretação da feminilidade. Assim, podemos concluir que, para as nossas participantes, ser mulher é sobretudo ser diferente dos homens. Estas diferenças são justificadas através de argumentos biofisiológicos, psicológicos e sociológicos.

Como tivemos oportunidade de demonstrar, as justificações para a diferença entre os sexos são muito variadas, sendo que, mesmo considerando as participantes individualmente, é visível o recurso a várias lentes de análise da diferença, o que se revelou independente das gerações de pertença. Esta diversidade de lentes de interpretação não é, na nossa opinião, reveladora de incongruências, mas sobretudo da dificuldade de perceber e dar sentido às diferenças aprendidas, ensinadas, sentidas e agidas.

Através da análise dos dados verificamos que algumas das diferenças entre homens e mulheres foram, simultaneamente, apontadas como resultado ou causa de outras diferenças. Por exemplo, os papéis sociais atribuídos às mulheres são apresentados como estando intimamente ligados às características psicológicas das mulheres, as quais, por sua vez, foram justificadas como resultado da condição biofisiológica inerente ao corpo feminino.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é que os papéis sociais constituem o modelo de interpretação das diferenças, com maior presença no discurso sobre a definição da feminilidade, o que nos parece revelador de uma divisão sexual das tarefas ainda muito rígida na experiência de vida destas mulheres, independentemente da sua idade ou da família de origem.

Com efeito, para as nossas participantes, ser mulher é, fundamentalmente, ser diferente dos homens do ponto de vista físico, e relativamente a este aspecto destacamos a referência generalizada à possibilidade de gerar crianças, o que sublinha a maternidade como definidora da condição de se ser mulher. Este aspecto está muito

presente nos discursos analisados apontando, claramente para a partilha de uma cultura impregnada de valores maternalistas (Aboim, 2007). A maternidade é referida como diferença biofisiológica – “(...) para mim ser mulher é o ter aquele tal... poder ser mãe” (F3G2), mas também nas interpretações das diferenças através da lente psicológica – “(...) só nós é que podemos ter uma capacidade que os homens não têm que é dar à luz e de manter uma relação de vinculação com as crias” (F2G3). E, por fim, a diferença também é justificada pela atribuição distinta de papéis sociais – “A maternidade e o casamento foram as tarefas mais importantes da minha vida” (F1G1).

Contudo, esta visão da felicidade e realização pessoal associadas à maternidade, que parece ser independente da geração ou da família analisadas, não está isenta de algumas contradições. Se, por um lado, todas as participantes a valorizam, por outro lado, temos alguns testemunhos que vão num sentido que pode ser interpretado como ambivalente. Como exemplo, temos a afirmação da participante (F2G3)“(...) [os homens têm] a vantagem de não aparecerem grávidos no emprego, nem em casa, para os pais” que, como se ilustra, considera como vantagem para os homens o facto de não engravidar.

Neste sentido, podemos concluir que nas três famílias e nas três gerações a maternidade parece assumir-se como um factor definidor e como uma vantagem derivada de se ser mulher.

Do ponto de vista das diferenças biofisiológicas são também indicados, pelas nossas participantes, outros atributos que distinguem homens e mulheres, como a força e o timbre de voz. A este respeito há uma certa tendência para valorizar as características tidas como masculinas.

A nível das diferenças identificadas sob a lente de interpretação psicológica, é interessante verificar que os atributos positivos identificados como caracterizadores das mulheres são a sensibilidade, a empatia e a ponderação. Por seu turno, como características negativas encontrámos a submissão, o comodismo, a arrogância, a falta de sinceridade, a tendência a recorrer à manipulação, entre outras. Já os homens são caracterizados como mais aventureiros do que as mulheres, com maior iniciativa e mais livres e soltos. O mesmo parece acontecer quando a lente sob a qual são interpretadas as diferenças entre os sexos tende a ser a atribuição de papéis sociais, como veremos de seguida.

Os papéis referidos como definidores da feminilidade são principalmente o papel de mãe, o de esposa e o de dona de casa. Gostaríamos de sublinhar que esta referência é

feita por todas as entrevistadas, tendo a mais velha 87 anos e a mais nova 22 anos de idade.

Destacamos também que o papel da mulher na família continua a ser bastante realçado, nos discursos das participantes. Neste contexto, continuam a ser atribuídas às mulheres as tarefas domésticas e as tarefas associadas ao cuidado das crianças, das pessoas doentes e dos mais velhos. Os homens são, por comparação, identificados como os provedores da família. Mesmo quando os dois elementos do casal têm um emprego remunerado, parece haver uma tendência para valorizar mais a carreira masculina e o salário dos homens, ainda que este possa ser mais baixo do que o da esposa/companheira.

## **2. O desenvolvimento da(s) identidade(s) de género das mulheres**

Em relação ao processo de construção da identidade feminina os discursos analisados deixam transparecer um longo processo de construção e reconstrução da identidade de género nas nossas participantes, repleto de influências e tributário de uma complexa rede de pertenças sociais.

Apesar de termos registado, nas suas percepções, alguns indicadores da crença na essencialidade e imutabilidade da identidade feminina (presentes no discurso das participantes F1G1, F2G2 e F3G2), estas ocorrências são residuais quando comparadas com as que dizem respeito à percepção da aprendizagem do género, presentes no discurso de todas as participantes.

Assim, no que se refere à influência percepcionada dos grupos de pertença para a construção da identidade de género, o grande destaque vai para a família, sendo que todas as mulheres revelam a importância dos modelos familiares na sua organização identitária, especialmente dos modelos femininos, designadamente, a mãe e a avó. A referência à família alargada (avós, tias, irmãs, ...) é também uma constante no discurso das nossas participantes. Este facto não é, com certeza, alheio à tipologia das famílias em questão, já que se caracteriza por uma grande proximidade das áreas de residência das diferentes gerações em cada família.

Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é que a natureza do nosso desenho de investigação pode, de alguma forma, ter influenciado este enfoque na família, uma vez que todas as participantes sabiam que o objectivo era ouvir outras

mulheres da sua família, pelo que podem ter percepcionado um interesse especial, por parte da investigadora, na análise dos contextos familiares, facto que de um modo mais ou menos consciente pode ter enviesado os seus discursos para a valorização da família.

Sublinhamos também que para algumas participantes, especialmente para F1G1 e F2G1, o universo familiar foi sempre o seu espaço de referência. Relembramos que a participante F1G1 não frequentou qualquer instituição de ensino, uma vez que todo o seu processo de escolarização decorreu em casa. As suas amigas de infância e juventude eram a irmã, a prima e uma vizinha da mesma idade. Na sua juventude e idade adulta, as suas amigas eram filhas de famílias amigas que se visitavam sempre com a companhia de outros familiares. Quando casou, saiu de casa dos pais para a casa dos sogros, também eles amigos da sua família de origem. Neste sentido, justifica-se que, em função da sua experiência de vida, a participante F1G1 não tenha identificado outros modelos de feminilidade para além dos modelos e referências familiares.

A escola é um contexto de aprendizagem de género referido pelas nossas participantes, contudo revela-se ausente no discurso das participantes da primeira geração, talvez porque uma não frequentou a escola (F1G1) e as outras duas mulheres tiveram um percurso escolar muito breve (F2G1 e F3G1).

Das participantes que referiram a escola como espaço de aprendizagem de género, destacamos a importância atribuída aos modelos de feminilidade corporizado pelas professoras e à forma como os mesmos foram valorizados e interpretados pelas nossas participantes.

Esta leitura dos discursos conduz-nos a uma necessidade de reflectir em torno das suas implicações educativas. Um vez que as professoras são indicadas como veículos de transmissão de estereótipos de género, mas também como exemplos de modelos femininos alternativos aos modelos familiares, é nossa convicção que os professores e professoras, talvez não tenham consciência desta influência, o que torna necessário não apenas dar visibilidade e maior relevo às suas responsabilidades nesta área como também e, simultaneamente, capacitá-los para desenvolverem práticas educativas e relacionais que contribuam para uma educação promotora de igualdade de género.

Torna-se necessário que a escola deixe de ser um espaço onde há lugar para a reprodução dos estereótipos de género que restringem e condicionam as escolhas, os percursos escolares e as opções profissionais dos/as jovens. Um outro aspecto que, em

nossa perspectiva, pode ser trabalhado na escola, de uma forma transversal, é o questionamento das dualidades tradicionais subjacentes aos conceitos culturalmente definidos relacionados com o feminino e com o masculino. Esta tarefa pressupõe um trabalho inicial com os/as educadores/as e professores/as, de modo a que eles/elas próprios/as questionem os estereótipos de género que têm como referência para a sua interpretação de si próprios/as e da realidade social.

A referência aos *mass media* como veículo de aprendizagem da feminilidade surge no discurso de algumas participantes (F1G3, F2G2, F2G3 e F3G1). Assim, aparecem identificadas a leitura de livros e revistas femininas (F3G1), o cinema (F2G2) e a televisão (F1G3, F2G3). Em todos estes casos surge a indicação de que, através dos *media*, as participantes acederam a modelos femininos, considerados importantes pelas entrevistadas, e também a informações acerca de *assuntos femininos*.

Em relação à influência dos grupos de pares na aprendizagem de género, destacamos a importância dada às colegas de escola, pelas participantes da segunda e da terceira gerações. Na segunda geração, duas participantes (F1G2 e F3G2) referem a importância das colegas e amigas na aprendizagem das questões relacionadas com a sexualidade. Na geração mais jovem, a importância das colegas na construção identitária está mais relacionada com as questões do aspecto físico e da forma de vestir.

A referência a outros modelos de feminilidade e de masculinidade e a outros contextos que influenciaram a construção da identidade das nossas participantes, revela algumas especificidades de certas famílias e a sua permeabilidade à influência dos respectivos grupos de pertença (influência religiosa, no caso da família 2 e das relações de vizinhança, no caso da família 3).

Ainda no que respeita aos modelos de feminilidade ao dispor das nossas participantes, pareceram-nos também relevantes as estratégias encontradas, e por elas aparentemente postas em prática, para a integração dos diferentes modelos na construção das suas identidades. E, neste ponto, ressalta a interpretação de que os diferentes modelos de feminilidade correspondem a diferentes circunstâncias socioculturais e geracionais, o que de algum modo é reforçado pela consciência que manifestam desta interseccionalidade na leitura e interpretação que fazem de outras formas de se ser mulher. De facto, parece estar presente a percepção de que algumas das diferenças percebidas no interior da categoria das *mulheres* resultam das diversas situações e contextos vivenciados por elas.

As transições de vida foram, também, referidas pelas nossas participantes como importantes na (re)definição das suas narrativas pessoais enquanto mulheres. E, neste sentido, verificámos que a maternidade é o marco identificado como o que tem maior valor transformador na interpretação da sua feminilidade e também na interpretação da feminilidade das outras mulheres que as rodeiam. De acordo com as participantes, o ser mãe não transforma apenas as mulheres, transforma também a forma como a sua identidade é interpretada pelos outros, nomeadamente pelas famílias que vêem a maternidade como um patamar de feminilidade que aproxima a mulher, em termos estatutários, das outras mulheres/mães da mesma família. A este respeito, parece-nos muito interessante a observação da participante F1G3 que, referindo-se à comparação entre ela mesma, a sua avó e uma prima que já é mãe – “(...) eu ainda estou a caminhar, ainda sou aprendiz e elas estão a ensinar”. Neste excerto podemos identificar a crença de que a maternidade não só aproxima as mulheres que já são mães como também lhes atribui um saber específico que as distingue das outras mulheres (que ainda não são mães) definidas como aprendizes. Parece, pois, haver uma hierarquização implícita das próprias mulheres, baseada no valor que a maternidade lhes outorga.

No entanto, a forma como é vivenciada a maternidade não é unanime, temos o exemplo da entrevistada F1G2, que nos dá conta que o nascimento da primeira filha foi um momento de grande sofrimento psicológico - “(...) o nascimento da minha primeira filha. Porque eu fiquei muito revoltada na altura [risos], porque toda a gente me dizia que era fantástico, que custava muito, o parto e tal, mas que depois era fantástico, porque ficavas com uma sensação incrível e eu não fiquei com sensação nenhuma... juro... nos primeiros dias eu queria era dormir e que deixassem em paz para eu digerir as dores horríveis que tinha tido e ao mesmo tempo a vergonha que sentia porque não conseguia aceitar, as pessoas diziam-me: *Parabéns, foi fantástico* e não sei o quê, não sei que mais, *a tua filha é o máximo*. E eu não sentia nada disso, eu queria era que aquilo passasse depressa para eu não me lembrar tão cedo e isso traumatizou-me, é engraçado, porque eu não me senti mãe naquele momento, mesmo naqueles primeiros dias a dar de mamar e tal, depois aos poucos, a coisa veio, mas aqueles primeiros dias foram horríveis e eu não consegui conversar com ninguém, a não ser com o meu marido, sobre isso. E ele ficava assim a olhar para mim com um ar de ...”. Consideramos este testemunho muito interessante porque, não só nos dá conta da possibilidade de se vivenciar a maternidade de uma forma que não é normalmente a partilhada, mas também porque nos dá conta da pressão social sentida pelas mulheres

para assumirem as alegrias da maternidade. Isto mesmo pode deduzir-se do excerto que a seguir se apresenta - “Senti uma tremenda expectativa social para assumir a *alegria da maternidade*, de uma forma incrível. E depois aquele discurso: *Pronto, nós todas passamos por isso e tal*, mas senti muito pouca solidariedade” (F1G2).

Este testemunho é por nós considerado revelador da normatividade social associada a transições de vida consideradas importantes na vida das mulheres. A participante partilhou connosco a dificuldade que experienciar e, ao mesmo tempo, a vergonha por não estar a sentir de imediato uma alegria que lhe parecia prescrita pelos discursos da maioria das mulheres que a rodeavam, o que no nosso entender pode representar uma violência simbólica no sentido da conformidade a um repertório de sentimentos considerados como naturalmente associados ao nascimento de um/a filho/a.

Como tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, identificámos nos discursos das mulheres a sua percepção da transformação identitária ao longo da vida e destacámos que as referências associadas às suas ideias acerca do envelhecimento estão muito ligadas à alteração do aspecto físico e ao afastamento de um ideal de beleza feminino que continua aprisionado na juventude. Este facto está intimamente relacionado com a forma como se interpreta o corpo e com o modo como as transformações do corpo transportam, em si mesmas, interpretações que as outras pessoas fazem delas. Neste sentido, encontrámos nos discursos das nossas entrevistadas uma presença significativa desta ligação entre a construção da identidade feminina, o corpo e a forma como ele é (auto e hetero) interpretado. Também no que se refere ao envelhecimento, é interessante verificar que na comparação entre homens e mulheres parece evidente que este processo envelhecimento não é tão penalizador para os homens como para as mulheres – “(...) os homens envelhecem melhor” (F2G2), “(...) os cabelos brancos numa mulher não lhe trazem charme” (F2G2), ou ainda “Eu acho que o envelhecer é mais fácil nos homens do que nas mulheres porque as mulheres têm mais o culto da beleza” (F3G3).



### 3. Os estereótipos de género na vida das mulheres

Os conceitos culturalmente definidos relacionados com o género estão presentes na vida das mulheres, como tivemos oportunidade de observar nos dados recolhidos junto das nossas participantes.

Esta presença aparece no discurso das participantes do nosso estudo, sob as mais diversas formas, desde o modo como foram educadas, numa perceptiva marcada pela dualidade entre as categorias homem e mulher, até às suas escolhas e percursos pessoais, escolares e profissionais.

Neste processo de compreender a presença das estereotipias de género no quotidiano feminino, verificámos que ela é referida em contextos educativos como a família, a escola, os grupos de pares, o trabalho e ainda em outros contextos de interacção social.

Assim, nascer mulher implica todo um processo que permite tornar-se mulher e é neste processo que operam os mecanismos que veiculam as estereotipias de género que, de uma forma mais ou menos consciente, marcam a vida das pessoas, não apenas como educandas mas também como educadoras.

Os estereótipos de género mais visíveis no nosso estudo estão relacionados com as características-tipo das mulheres, presentes nos diversos contextos emergentes dos dados recolhidos. Assim, a infância feminina é definida como carinhosa, meiga e graciosa e as actividades das meninas descritas estão relacionadas com actividades lúdicas que reproduzem os papéis sociais assumidos pelas mulheres adultas. Os espaços em que estas actividades lúdicas decorriam eram, especialmente nas primeiras gerações, dentro de casa e com a supervisão de adultos. Este aspecto perde alguma expressão nas gerações mais jovens, mas continua presente no discurso destas mulheres, quando se referem às brincadeiras dos rapazes, com ou sem participação das raparigas, como *brincadeiras de rua*.

Relativamente às vivências relacionadas com a escola, podemos verificar uma enorme diversidade de relatos que é coerente com as enormes transformações operadas, no nosso país, no que se refere ao acesso crescente das mulheres à educação e à transição de uma escola que separava os rapazes das raparigas para um sistema de escola mista. No entanto, e apesar das diferenças decorrentes destas transformações, continuamos a assistir à percepção convicta de que as características femininas justificam um tratamento e uma relação diferenciada dos e das alunos/as com os e as

professores/as. Um outro aspecto que nos parece muito pertinente é a constatação das diferenças de género, no que se refere às escolhas de áreas de estudo, conducentes a escolhas de carreira marcadas pelo género. Este facto é visível, como tivemos oportunidade de verificar, anteriormente, em todas as gerações.

No que concerne ao mercado de trabalho, destacamos também a diversidade geracional no nosso grupo de participantes, uma vez que na primeira geração do nosso estudo, duas das três participantes nunca trabalharam fora de casa, o que contrasta com a terceira geração de mulheres, em que todas as participantes investem ou ambicionam investir nas suas carreiras profissionais. Contudo, e apesar destas transformações, continua presente nos discursos das nossas participantes a percepção de que ainda persistem algumas desigualdades entre homens e mulheres no que diz respeito à esfera laboral, designadamente, diferenças salariais, diferenças na progressão e sucesso profissionais, no acesso a determinadas profissões e na penalização laboral decorrente da maternidade e da necessidade de prestação de poio à família. Esta constatação da desigualdade é acompanhada, na maioria dos casos, por um discurso legitimador das assimetrias que assenta, sobretudo, nas supostas características femininas, como a falta de força, a falta de ambição e audácia profissionais, e também pela convicção de que os direitos laborais associados à maternidade e à família acabam por ter um efeito penalizador para as mulheres em contexto laboral.

Associada aos aspectos referidos anteriormente está, também, a conciliação da vida profissional com a vida laboral e, igualmente qui, as nossas participantes referem que a conciliação da vida profissional com a vida familiar é um problema que se coloca mais às mulheres do que aos homens, sendo que isso constitui uma desigualdade de género evidente na família, que tem repercussões a nível laboral. E esta percepção é transversal a todas as gerações entrevistadas, embora a referida conciliação se traduza em operacionalizações diferentes para as mulheres que participaram no nosso estudo, uma vez que, para algumas delas, as tarefas domésticas são apoiadas pelo recurso à contratação de pessoas ou serviços exteriores à família. Além disso, as nossas participantes referem também que as mulheres têm, na família, atribuições que são legitimadas por serem inerentes à maternidade e às características-tipo femininas, como a empatia, a sensibilidade, a capacidade de cuidar dos outros e as competências de organização da casa.

Um aspecto que nos parece relevante é que as nossas participantes, que trabalham fora de casa, consideram como “normais” estratégias de conciliação da sua

vida profissional com a vida familiar o recurso a redes informais de apoio familiar (especialmente centradas nas mulheres da família, como é o caso das suas mães, irmãs,...), o desinvestimento na sua carreira, a reorganização da sua vida profissional, o prolongamento do dia de trabalho pelas horas nocturnas, sem que refiram estes cenários no que diz respeito aos seus maridos ou companheiros.

Com efeito, as estereotipias de género estão aqui presentes, mesmo nas gerações mais jovens, na forma como as nossas participantes continuam a afirmar que, apesar de na actualidade os homens participarem mais na vida da família, as mulheres acabam por sentir maior responsabilidade pelas tarefas de casa e especialmente pelo cuidado das crianças. Neste sentido, parece-nos que apesar destas situações serem interpretadas pelas nossas entrevistadas como expressão da desigualdade baseada no género no seio da família, elas são de alguma forma aceites, o que revela um certo conformismo aprendido ao longo da vida e pouco questionado.

Como verificámos, os conceitos de género culturalmente definidos estão presentes na vida destas mulheres, desde a infância à idade adulta, pois em todos os discursos são descritas situações em que as participantes vivenciaram situações em que sentiram as diferenças entre homens e mulheres. Estas situações foram umas vezes interpretadas como desigualdades e outras vezes como mera constatação da diferença. No entanto, e mesmo nos casos em que a desigualdade é interpretada como penalizadora, continuamos a verificar que, de alguma forma, é legitimada pelo discurso das próprias mulheres e este facto contribui de forma muito marcada e decisiva para a manutenção e reprodução das desigualdades de género.

Esta rede complexa de conceitos de género culturalmente definidos deve ser objecto de reflexão cuidada em termos educativos, uma vez que a promoção da igualdade de género passa inevitavelmente pela tomada de consciência e pela compreensão, por parte de mulheres e de homens, da forma como as identidades se constroem e de como são fundamentais na avaliação pessoal dos recursos e possibilidades disponíveis para tomar decisões relativas à condução da própria vida. Além disso, as responsabilidades educativas das gerações mais velhas sobre as mais novas, torna as primeiras de certa forma responsáveis pela manutenção das estereotipias que prejudicam as pessoas em qualquer idade.

#### **4. Reflexões em torno das possíveis implicações educativas deste estudo**

As nossas reflexões em torno do material das entrevistas conduzem-nos à constatação da presença muito significativa de ideias estereotipadas em relação à feminilidade, ideias que, como verificámos anteriormente, estão presentes no processo educativo destas mulheres num sentido global. Isto é, não se encontram apenas nas instituições escolares, mas também família, nos grupos de pares, em contextos laborais, etc.. Neste sentido, a reflexão em torno das possíveis implicações educativas deste estudo deverá assumir, por isso, um carácter alargado, ou seja, há que chamar à discussão também contextos educativos e formativos exteriores à escola, sem, no entanto, negligenciar este espaço de reprodução das estereotípias de género, ainda que não seja a instituição escolar o nosso foco de análise privilegiado.

Começamos então pela consideração da escola, enquanto contexto de reprodução de conceitos culturalmente definidos relacionados com as diferenças entre os sexos. Neste âmbito, importa investir na formação de professores/as, no sentido de desconstruir as estereotípias, mais ou menos conscientes, que se mantêm e se reproduzem nas interações estabelecidas com os/as alunos/as. A formação de professores/as não pode esgotar-se na análise dos dados estatísticos sobre a feminização do ensino, mas deve, para além disso, fomentar neles e nelas um espírito crítico que se centre nas ideias apriorísticas sobre as características dos meninos e das meninas, rapazes e raparigas, ou jovens adultos/as de ambos os sexos, e que ponha em causa a suposta homogeneidade destas categorias. A formação de professores/as<sup>210</sup> nestas áreas deve ser direccionada para o questionamento das práticas educativas, no sentido de se promover uma reorganização praxiológica que transporte consigo novas formas de educar, conducentes à promoção da igualdade de género. Tais práticas devem ser notórias nas situações quotidianas de sala de aula, e também numa intenção educativa de promover uma cidadania partilhada, no sentido de ensinar a justiça e o equilíbrio social entre alunos e alunas em todos os contextos da vida, designadamente, na participação e partilha das tarefas e responsabilidades familiares, na igualdade de acesso e sucesso profissionais, em carreiras consideradas tradicionalmente femininas ou masculinas, e na participação política e cívica de homens e mulheres.

---

<sup>210</sup> E de outros agentes educativos: educadores/as de infância, funcionários/as escolares, psicólogos/as, educadores/as sociais, etc..

O efeito transformador da educação escolar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária exige actores sociais comprometidos e conscientes das desigualdades entre homens e mulheres e, neste sentido, deve ser também tarefa do/a professor/a abordar estas questões nas suas aulas, nomeadamente: (1) a sensibilização das crianças e jovens para a partilha das tarefas em casa, ou na escola, independentemente de essas mesmas actividades serem tradicionalmente tidas como masculinas ou femininas; (2) promover a reflexão crítica sobre os estereótipos de género com que os/as alunos/as são confrontados/as, por exemplo, aqueles que são veiculados pelos *mass media*; (3) sensibilizar para a participação cívica e comunitária independentemente do sexo e para a importância de uma representatividade mais igualitária entre homens e mulheres nos cargos de decisão política. Estes são apenas alguns exemplos dos conteúdos que devem ser trabalhados nos *curricula* escolares.

Além disso, a escola como instituição educativa tem ainda a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades a meninos e meninas, rapazes e raparigas, no que se refere ao desporto escolar (aspecto referido por duas das nossas participantes), mesmo que para isso tenha de tomar algumas medidas que incentivem a participação das meninas e das jovens. Com efeito, a prática desportiva foi, no nosso estudo, referida como uma área em que, de uma forma mais ou menos directa, as nossas participantes percebiam que se trabalhavam questões de igualdade de género e se promovia a autoconfiança e o sentimento de realização das jovens.

Um outro aspecto que nos parece de extrema importância está relacionado com a orientação vocacional e profissional. Tanto a revisão da literatura (e.g., Saavedra, 2010) como os resultados encontrados apontam para uma clara influência do género nas opções de carreira, tendo mesmo algumas das nossas participantes chegado a afirmar que se fossem homens teriam feito outras opções escolares e de carreira. Neste sentido, e de acordo com Cristina Vieira (2002b), referimos a importância dos/as profissionais de orientação escolar e profissional nas escolas como promotores de desenvolvimento, nos e nas jovens, de uma postura crítica e reflexiva em relação às suas rotas profissionais, de modo a que todas tenham em conta os próprios interesses e metas pessoais, independentemente de serem homens ou mulheres. Este trabalho com os/as jovens exige que o/a próprio/a profissional desenvolva também um sentido crítico sobre as suas próprias estereotipias de género acerca do que é supostamente típico dos rapazes ou das raparigas e que promova esta reflexão junto dos jovens de ambos os sexos.

Ainda relativamente à instituição escolar, deve haver um esforço para desenvolver uma cultura de igualdade que se estenda a toda a organização e a todos os actores sociais que aí se movimentam, no sentido de que as práticas quotidianas sejam isentas de estereótipos de género (ou outras), dentro e fora da sala de aula.

Estendendo os espaços educativos para fora da escola, de forma a envolverem também os contextos não formais de aprendizagem, há que não deixar de fora de uma possível actuação, que vise a promoção da igualdade de género, todos os/as agentes educativos e formativos que têm a seu cargo a orientação de pessoas adultas. Referimo-nos em concreto às oportunidades enquadradas na iniciativa Novas Oportunidades, à formação contínua de profissionais, à qualificação e requalificação de profissionais de todas as áreas, à educação de pessoas seniores, etc..

Uma vez que, de acordo com Luís Alcoforado (2008), “os grandes desafios da educação e formação de adultos, bem como da compreensão de todos os espaços e tempos da vida social, colocam-se assim na explicitação da acção e na tomada de consciência plena da competência aí revelada visando novas formas de agir, mais críticas e esclarecidas, sobre si e sobre o mundo e diferentes interações entre cada indivíduo e os seus contextos sociais e culturais” (p. 174), o que nos parece uma perspectiva que justifica a pertinência da educação e formação de pessoas adultas na análise crítica e na desconstrução de estereótipos de género (e outros).

Relativamente a este aspecto gostaríamos de salientar que as recomendações do Relatório Final para a CIG – Estudo de Avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (Ferreira *et al.*, 2011), sublinha a importância da educação e formação de adultos, designadamente, no que se refere à formação de diversos profissionais “que podem vir a contribuir para a diminuição das fragilidades da cidadania observadas sobretudo entre a população adulta” (p. 357), sendo deste modo, reforçada a necessidade de promover a educação e formação de adultos para a promoção da igualdade de género no sentido da construção de uma cidadania efectiva. Simultaneamente, neste relatório são também feitas várias referências quer à introdução da temática da igualdade de género nas áreas a trabalhar com os/as formandos/as, quer no que diz respeito à formação dos/as formadores/as.

Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa concepção de educação estende-se muito para além do espaço escolar e neste sentido não poderíamos deixar de referir a família como instituição educativa privilegiada, no que diz respeito às

aprendizagens relativas ao género. Neste enquadramento, e de acordo com os discursos ouvidos, podemos afirmar que a família é um importante contexto de aprendizagem de género, como também já havia sido referido pela análise bibliográfica e, por isso mesmo, justificar-se-ia um investimento sério na educação parental neste domínio. Idealmente, este processo deveria começar no acompanhamento da gravidez, nos centros de saúde e estender-se através de programas de educação parental nas escolas e comunidades. Neste momento existem já, no nosso país, materiais didácticos que abordam estes assuntos, quer a nível familiar quer a nível escolar. As publicações da CIG, os Guiões sobre Cidadania e Igualdade de Género (e.g., Pinto *et al.*, 2010) ou os Cadernos Coeducação (e.g., Neto *et al.*, 1999; Abranches & Carvalho, 1999), e outras obras especialmente dirigidas à família de que é exemplo a publicação *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da Igualdade de género*, da autoria de Cristina Vieira (2007), são disso bons exemplos. Contudo, parece-nos que a sua divulgação e impacto seriam ainda maiores se estes materiais fossem trabalhados mesmo com os pais e mães que não estão sensibilizados para estas questões, nomeadamente através das Associações de Pais, das instituições que se dedicam à educação comunitária como IPSS, das Associações de Desenvolvimento Local, entre outras.

Iniciar este processo de educação parental na rede de cuidados primários de saúde, nos programas de saúde materno-infantil, permitiria desconstruir alguns mitos que orientam as mães para a assunção do papel de cuidadora insubstituível, promovendo a participação de ambos os membros do casal nestas tarefas. Isto pode vir a traduzir-se não só numa partilha efectiva das tarefas entre os cônjuges, como também diminuiria a pressão social junto da mãe no que se refere à conciliação da vida profissional com a vida familiar. Além disso, seria uma oportunidade irrepetível de levar os homens a usufruírem do contacto desde cedo com os seus filhos e filhas, enriquecendo quer os seus conhecimentos sobre as características reais dos rapazes e das raparigas, quer as suas possibilidades de interacção com as crianças.

Gostaríamos, ainda, de sublinhar que a educação familiar diferenciada para meninos e meninas nem sempre é percebida como tal pelos pais e mães, ou seus substitutos, e por este motivo é muito importante que se comece a sensibilização para a educação promotora de igualdade de género por um exercício auto-reflexivo e crítico sobre as práticas educativas eventualmente diferenciadoras. Pois a diferença não percebida e negada contribui de uma forma muito eficaz para a manutenção de uma desvalorização do feminino que legitima as assimetrias de género.

Quando pensamos nas famílias com filhos e filhas adolescentes é importante considerar a relevância dos progenitores nas respectivas escolhas das áreas de estudos. E, neste sentido, parece-nos importante voltar a referir a pertinência da educação parental na área da orientação profissional dos e das jovens. Este aspecto já havia sido mencionado nas implicações relativas à educação escolar, contudo há que ter consciência que as condições reais de aproximação família-escola não são iguais para todas as famílias. Sabendo que alguns pais e mães não vão à escola dos seus filhos e filhas com a frequência esperada, ou não participam nas actividades promovidas por esta instituição, parece-nos importante que a sensibilização para a promoção da igualdade de género possa e deva ser feita noutras instituições e organizações mais próximas destas famílias. Designadamente, nas Associações Locais ou Instituições Privadas de Solidariedade Social que, normalmente têm um contacto privilegiado com famílias em risco de exclusão social ou pertencentes a minorias étnicas, situações que cruzadas com as desigualdades de género poderão aumentar o grau de discriminação a que mulheres (e homens) estão sujeitas(os).

No que se refere à desigualdade laboral, a tarefa educativa impõem-se, quer a nível da formação profissional dos/as trabalhadores/as, quer na formação dos/as empregadores/as. Nestes contextos, devem ser abordadas questões como a discriminação salarial e a desigualdade no acesso a cargos de chefia, a legislação laboral e os indícios de violência no local de trabalho. Simultaneamente, devem ser desconstruídos os estereótipos de género que legitimam estas assimetrias e dados a conhecer os mecanismos legais já existentes no nosso país para as combater.

Neste enquadramento, seria importante desconstruir estas representações estereotipadas através da incorporação destas temáticas na formação profissional inicial ou de actualização profissional em contexto de trabalho, com vista a sensibilizar homens e mulheres para a presença de uma lógica de desigualdade que costuma ser mais penalizadora das mulheres.

Consideramos, no entanto, que a educação e a formação de pessoas adultas não deve esgotar-se nas formulações orientadas apenas para o desenvolvimento de competências na área do trabalho, ainda que estas abordagem derivem dos contextos económicos das sociedades actuais em que a produtividade e a competitividade assumem particular relevância. A educação de pessoas adultas tem, também a função de promover a consciência crítica e a flexibilidade e, a este respeito, parece-nos



pertinente acrescentar que, no entender de Albertina Oliveira (2007) o desenvolvimento do pensamento reflexivo “é, efectivamente, entendido como a missão principal da educação de adultos, que constitui em ajudar as pessoas a tornarem-se mais reflexivas na colocação e solução de problemas” (p. 217). Um outro aspecto que nos parece pertinente é a extensão da educação e formação de pessoas adultas à população sénior, como defende Henrique Ferreira (2000), no sentido em que os processos educativos se devem estender ao longo de toda a vida.

Neste sentido sublinhamos a necessidade da educação de adultos/as se continuar a perspectivar como uma educação permanente à roda da vida, sempre com a intenção de promover mudanças na vida das pessoas. Assim, o desencadear da mudança social assente numa lógica de educação emancipatória no domínio da promoção da igualdade de género deverá fomentar junto dos/as educandos/as uma reflexão acerca da “forma como os estereótipos de género têm condicionado algumas das suas decisões e dos seus percursos, nas várias áreas da vida, motivando o desenvolvimento de atitudes conducentes a uma acção promotora de mudança social” (Alcoforado e Vieira, 2007, p. 186).

Em nosso entender, todas estas questões deveriam também ser abordadas em diferentes contextos educativos como, por exemplo, a intervenção comunitária, especialmente no que se refere à prevenção da exclusão e à sensibilização para as múltiplas discriminações a que raparigas e mulheres, de grupos sociais específicos, estão expostas. De facto, a perspectiva da interseccionalidade alerta-nos para a possibilidade de as discriminações associadas ao género poderem cruzar-se com outras categorias utilizadas para descrever as pessoas, como a cor da pele, a pertença étnica, o estatuto económico, a idade, etc., tornando o cenário ainda mais penoso para certas mulheres (e certos homens).

## CONCLUSÃO

Neste capítulo procurámos dar uma visão de conjunto dos aspectos fundamentais que emergiram da informação recolhida através das entrevistas. A organização do texto teve em atenção os principais objectivos do nosso trabalho. Mantivemos a separação

dos domínios analisados, (1) *Ser mulher*, (2) *Identidade de género*, e (3) *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*, de forma a manter a estrutura definida na organização e análise da informação e também para tornar mais clara a sua leitura. Contudo, gostaríamos de voltar a sublinhar a inter-relação destes três domínios. Parece-nos muito claro que a forma como as nossas participantes interpretam a feminilidade não é independente das aprendizagens que consideraram relevantes no processo contínuo de (re)construção da(s) suas identidades de género, e que estas aprendizagens parecem estar impregnadas de estereotípias de género, que por sua vez são incorporadas na maioria das crenças acerca da leitura das diferenças entre homens e mulheres.

No que concerne às implicações educativas da nossa investigação, parece-nos que a urgência de uma intervenção generalizada, numa lógica de *mainstreaming* de género, isto é que pressupõe a transversalidade de actuação, é o caminho a seguir no que se refere à promoção da igualdade de género. Neste sentido, reforçamos a necessidade de investir na educação de pessoas adultas, a nível da formação de professores/as e formadores/as, na área da educação parental, na formação profissional inicial e contínua e na educação comunitária. As preocupações e reflexões que nos foram surgindo ao longo da realização deste trabalho resultam da análise dos dados e também da revisão da literatura científica neste domínio. Estamos absolutamente convictas de que a educação que vise a promoção da igualdade de género não se pode dirigir somente a mulheres, esta tem de ser uma preocupação generalizada de homens e mulheres, pois uma vez que os benefícios de uma sociedade mais justa são também eles partilhados por cidadãos e cidadãs.

## **CONCLUSÃO GERAL**



## CONCLUSÃO GERAL

O presente trabalho é o resultado de um longo processo de questionamento, da nossa parte, sobre as diferenças entre homens e mulheres, que se iniciou muito cedo na própria (re)construção da nossa identidade feminina, numa família em que os modelos de feminilidade sempre foram muito diversos. Crescer num ambiente de diversidade de femininos e num contexto em que a flexibilidade era regra na divisão das tarefas domésticas, mesmo quando esta prática não era generalizada, permitiu-nos perceber que as lentes de interpretação da diferença entre os sexos, que assentavam em visões duais, eram insuficientes para explicar a diversidade das mulheres e a proximidade dos papéis assumidos pelos pais e pelas mães, quer nas tarefas domésticas, quer nas suas carreiras profissionais. Assim, sempre foi nossa convicção que as diferenças entre homens e mulheres não se fundamentavam num destino e numa inevitabilidade biológica ou numa diferença essencial que dividia e distinguia as duas metades da humanidade.

A constatação do peso da desigualdade de género começa a ser para nós ainda mais significativa a partir do início da nossa actividade profissional, como docente no ensino superior. Foi efectivamente uma surpresa perceber a presença de estereótipos de género na forma como as jovens (de diferentes cursos na área da educação) interpretavam as oportunidades e possibilidades que tinham tido e teriam nas suas vidas. O trabalho que iniciámos com a formação contínua de professores/as do primeiro ciclo do ensino básico constituiu, também, uma chamada de atenção para as questões das desigualdades de género vivenciadas pelas formandas, sobretudo, no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas e ao cuidado para com os/as filhos/as. Nestas turmas, maioritariamente de mulheres, somavam-se os casos de professoras colocadas em escolas relativamente distantes da sua área de residência, as quais, apesar das suas viagens diárias para o trabalho, não saiam de casa sem preparar o almoço da família, e depois de um dia de trabalho ainda iam fazer o jantar, antes de irem para a formação. Depois desta rotina interminável, chegavam a casa e ainda tinham a seu cargo algumas tarefas domésticas como, por exemplo, arrumar a cozinha.

O contacto com estas mulheres, neste caso em concreto com uma formação académica superior, permitiu-nos uma tomada de consciência de que as situações de

desigualdade não pertencem ao passado e que estão presentes na vida das mulheres, destas e daquelas com níveis mais baixos de escolaridade e que, de alguma forma, são transversais a diferentes gerações.

O aprofundamento reflexivo que estas questões nos impuseram levaram, passo a passo, à orientação da percepção para as desigualdades de género noutros domínios e esferas da cidadania como, por exemplo, a participação diminuta das mulheres em cargos de decisão política, as desigualdades laborais, a sua exclusão e fragilidade social e económica, entre muitos outros aspectos.

Neste trabalho, tivemos oportunidade de aprofundar teórica e empiricamente algumas destas problemáticas e, mais especificamente, determinadas especificidades associadas aos conceitos culturalmente construídos de género. Assim, na primeira parte deste trabalho - *Enquadramento Teórico* - começámos por reflectir, no primeiro capítulo, acerca da distinção entre sexo e género e conceptualizamos o género como entidade cultural, que se constrói e dá significado a um corpo sexualizado. Neste sentido, o género é um constructo muito mais complexo do que o corpo em si, uma vez que o corpo feminino (ou masculino), por si só, não esgota a complexidade de se ser mulher (ou homem). Assim, ser mulher ou homem é muito mais do que ter um corpo feminino ou masculino, é também ser investido de um poder e normatividades distintos.

Procurámos ainda, nesta primeira parte da dissertação, referir algumas lentes teóricas de legitimação e interpretação das diferenças entre homens e mulheres. Neste processo, identificámos as perspectivas duais da biofisiologia, da psicologia, da psicanálise e dos papéis sociais atribuídos em função do sexo. Relativamente a estes modelos tradicionais, que assentam na dualidade e oposição entre homens e mulheres, aprofundámos as questões ideológicas que lhe estão subjacentes e a sua função na legitimação, quer a nível científico, quer a nível do senso comum, das assimetrias de poder entre homens e mulheres e na valorização implícita do masculino (frequentemente mais explícita do que implícita).

No seguimento do exercício de reflexão sobre a insuficiência dos modelos duais de interpretação das diferenças entre homens e mulheres, chegámos à perspectiva teórica enquadrável no construcionismo social, que põe em causa a lógica da dualidade e interpreta o género como inseparável do contexto social em que os sujeitos se movimentam e interagem com outros sujeitos através de uma performatividade discursiva. Neste posicionamento teórico, a construção do género é, simultaneamente, um acontecimento e um processo social dependente dos significados atribuídos à

feminilidade e masculinidade e, também, das relações de poder que conduzem a uma negociação dinâmica que, entre o exercício de poder e a negociação, produzem uma certa normatividade de género que tem repercussões não apenas na organização social, que é concomitantemente produto e produtora dessa normatividade, mas também nos limites percebidos como oportunidades e interditos sociais e pessoais para homens e mulheres.

No segundo capítulo da primeira parte do nosso trabalho (cf. *Capítulo II (Re)construção da(s) identidade(s) de género*) aprofundámos a questão da formação da(s) identidade(s) de género. Neste percurso, focámos algumas perspectivas essencialistas da identidade. De acordo com estas perspectivas, a identidade é percebida como estática e imutável, constituinte do sujeito e, de alguma forma, como sendo o seu núcleo uno e indivisível. Posteriormente, apresentámos algumas perspectivas críticas deste modelo, que convocam o meio e o contexto social como factores determinantes da constituição identitária. Depois de analisarmos as perspectivas deterministas mais tradicionais, verificámos que quaisquer que sejam os factores determinantes, sejam de ordem inatistas ou ambiental, eles acabam por limitar a agência do sujeito enquanto actor social e parecem ser pouco ajustados às sociedades contemporâneas, em que se complexificam as teias de referências identitárias e as pertenças partilhadas a grupos sociais distintos. Neste quadro pautado pela complexidade, a identidade terá de ser conceptualizada como dinâmica, susceptível de influências várias e tributária do tempo, numa perspectiva do contexto histórico e cultural, mas também numa perspectiva pessoal, relativa ao percurso de vida das pessoas, à sua história pessoal que integra o passado, o presente e também os seus projectos de futuro.

A identidade de género interpretada segundo esta óptica é, então, resultante de um processo que se estende ao longo da vida, tendo um carácter dinâmico que permite e incorpora transformações várias, tributárias dos contextos sociais em que as pessoas se movem e também do seu próprio percurso pessoal. Um outro aspecto que considerámos indissociável da construção da identidade é o corpo, mais especificamente a forma como é interpretado. Este aspecto é muito relevante no que diz respeito à identidade de género, uma vez que o corpo tem um papel fundamental na construção dessa mesma identidade. O corpo é um espaço interpretado com recurso aos significados que os contextos disponibilizam às pessoas e através dos quais elas pensam o seu próprio corpo e os corpos dos outros com quem se relacionam. Assim, as transformações no corpo acabam por ser interpretadas e percebidas como transformações de si mesmas/os, o que,

de resto, é muito visível nos nossos dados como referiremos mais à frente. Esta perspectiva afasta-se da perspectiva cartesiana, que, numa lógica dual, distinguia e separava o corpo da mente. Deste modo, considerar o corpo como fundamental para a definição da identidade é, antes de mais, atribuir-lhe um estatuto de significante cujo(s) significado(s) dependem de um contexto social complexo em que as pessoas crescem e se relacionam entre si. A relação do Eu com o Outro é também, como tivemos oportunidade de observar anteriormente, mediada através da interpretação que cada pessoa faz de si e dos outros e, simultaneamente, da forma como é interpretada pelos Outros com quem se relaciona.

Assim, a perspectiva adoptada em relação à identidade de género acaba por ser congruente com a reflexão feita em torno do conceito de género, apresentada anteriormente. Com efeito, o conceito de género, numa perspectiva mais geral, e o conceito de identidade de género, numa perspectiva mais específica, apontam para a construção social destes constructos, para a existência de diferenças internas nas categorias de homem e mulher, e também para a presença de outros eixos de subordinação/privilégio que intercepçionam o género. Deste modo, estes exercícios de reflexão conceptual convergem no sentido da constatação de que a forma como se é mulher (ou homem) tem de ser pensada no plural.

Outro aspecto abordado no enquadramento teórico do nosso trabalho relaciona-se com as estereotipias de género. No capítulo que dedicámos a este assunto (o terceiro capítulo), abordámos o conceito de estereótipo e, mais especificamente, reflectimos em torno das estereotipias que se referem ao género. Neste processo, analisámos os mecanismos de funcionamento e reprodução dos conceitos culturalmente definidos relativos às diferenças entre os sexos. Depois da clarificação conceptual, foram alvo de identificação também alguns contextos e instituições que participam na veiculação de ideias apriorísticas utilizadas para interpretar o género, e para construir e difundir normatividades distintas para homens e mulheres. Assim, considerámos a escola, a família, o trabalho e a liderança política como esferas em que a presença das estereotipias de género se consubstancia em desigualdades reais e simbólicas entre os sexos. Neste enquadramento, a escola e a família, durante a infância e a adolescência, difundem através do processo educativo, que é diferenciado para meninos e meninas, rapazes e raparigas, maneiras distintas de se ser, diferentes tarefas e um repertório de comportamentos também ele com especificidades próprias em função da categoria sexual de pertença.



Na reflexão em torno da instituição escolar, começámos por referir a desigualdade que se verifica nos níveis de escolaridade da população portuguesa, sendo que embora esta tenha vindo a atenuar-se, ela continua a ser visível nos níveis de escolaridade da população feminina mais idosa (quando comparada com os homens idosos). Observámos também que as taxas de feminização dos diferentes níveis de escolaridade têm aumentado nos últimos 40 anos, contudo, continuamos a assistir a diferenças significativas em áreas de formação superior específicas, mantendo-se a presença minoritária das mulheres nos cursos de engenharia/arquitectura e de matemática/informática. Assim, continuamos a verificar que a escolha de uma profissão está muito marcada pelas estereotipias de género, que continuam a condicionar as escolhas das jovens, encaminhando-as para profissões consideradas femininas, como é o casos das relacionadas com a educação, a saúde e a protecção social. Nesta análise, a literatura aponta para o facto de as escolhas feitas ao longo do percurso escolar estarem mais relacionadas com a profissão futura dos rapazes e das raparigas – aquelas profissões que eles e elas antecipam para si próprios/as – do que com o seu sucesso escolar real nas diferentes disciplinas. Um outro aspecto considerado como exemplo da presença de conceitos culturalmente definidos, e veiculadores de discriminações de género, é a natureza da interacção diferenciada que os/as professores/as tendem a estabelecer com os/as alunos/as. Também aqui parece haver consenso no que se refere ao reforço de comportamentos de obediência e passividade, no que diz respeito às meninas.

A família como instituição educativa é também referida pela literatura como um espaço de desigualdade. Também neste contexto, a educação dada a meninos e meninas está impregnada de estereótipos de género, sendo que este processo tem início ainda antes do nascimento da criança e prolonga-se por toda a sua vida. A educação familiar diferenciada para meninos e meninas está presente, por exemplo, nas actividades lúdicas, nos brinquedos oferecidos, na distribuição de tarefas domésticas, na autonomia mais promovida no que se refere aos meninos. Acrescem a tudo isto os modelos adultos disponíveis em contexto familiar. De facto, meninos e meninas crescem em ambientes onde homens e mulheres se ocupam de tarefas distintas, valorizam e têm actividades de lazer diversas e fazem investimentos desiguais nas suas carreiras profissionais. Não podemos esquecer que estes são também os modelos de feminino e de masculino que as crianças têm disponíveis no seu percurso de construção identitária, os quais acabam por

lhes transmitir significados do que é ser homem ou ser mulher e, conseqüentemente, do que é suposto associar-se ao feminino e ao masculino.

Tanto a educação escolar como a familiar transportam, deste modo, estereótipos que acabam por ser matriciais na forma como cada um/a interpreta a sua masculinidade ou feminilidade e também como a(s) vai (re)definindo ao longo da sua vida. Mas, este processo não termina no final da adolescência, pois estende-se ao longo da vida e, tendo em conta a idade adulta, é importante reflectir acerca da forma como os casais organizam a sua vida conjugal e familiar. Normalmente, o que parece continuar a acontecer no nosso país é que apesar de as mulheres terem entrado no mercado de trabalho e na esfera pública, continua a não se assistir a uma partilha igualitária no que diz respeito às responsabilidades familiares (Wall, 2010). Este facto agrava-se, de acordo com as investigações consultadas (Gilbert e Rader, 2008; Badinter, 2010), com o nascimento das crianças, uma vez que persiste, de uma forma generalizada, a convicção de que as tarefas ligadas aos cuidados a prestar às mesmas devem ser asseguradas pelas mães. Associada a esta desigualdade estrutural na família está a desigualdade no mundo laboral, em que a mulher é confrontada com a necessidade de conciliação da vida profissional com a vida familiar. A desigualdade observada na família acaba por manifestar-se na (pouca) disponibilidade que as mulheres têm para investir na sua carreira ou até para modelarem as suas ambições profissionais.

Além disso, e ainda no que se refere ao contexto laboral, continuamos a observar que embora a representação feminina na população activa, em Portugal, tenha aumentado, a diferença salarial mantém-se (Ferreira, 2010), assim como a diferença no acesso às lideranças nos negócios ou noutros cargos de decisão e chefia.

Uma outra área em que são visíveis as assimetrias de género, como vimos, é a participação política. A política continua a ser interpretada como um domínio de influência masculina, e apesar de alguns dados apontarem no sentido do aumento da representatividade das mulheres na política, designadamente, a partir da entrada em vigor da Lei da Paridade, que estabelece que as listas de candidatos/as para os parlamentos, nacional e europeu assim como para os municípios locais, têm de assegurar a representatividades mínima de 33% de pessoas de cada sexo, continuamos a assistir a um grande desequilíbrio na representação de homens e mulheres na esfera política. Esta desigualdade é ainda maior se analisarmos a presença das mulheres no conjunto dos/as Ministros/as e Secretários/as de Estado dos governos eleitos. Destes dados damos conta no terceiro capítulo da parte teórica.

Em nosso entender, estas diferenças no acesso aos cargos de decisão política são inseparáveis de uma organização social marcada pela hierarquia de género. A valorização do masculino está tão intrincada nas estereotípias de género que opera uma influência subtil, mas com resultados bem visíveis, que orienta as expectativas sociais em relação aos papéis a desempenhar pelas mulheres e as ambições e projectos destas, para a acção confinada à esfera privada, ou para profissões e cargos profissionais de menor prestígio social, que reproduzem em parte o que elas já fazem em casa.

É nossa convicção que aquilo que as pessoas são e os lugares que ocupam na sociedade não são aspectos independentes do que aprenderam que poderiam vir a ser. Com efeito, os projectos de futuro e as escolhas que se fazem, ao longo da vida, não são independentes das oportunidades interpretadas como tal. Por isso, educar meninas e meninos de forma diferente fá-los crescer com a percepção de que são seres distintos, facto que participa na construção social da diferença, perpetuando a desigualdade.

Relativamente ao estudo empírico relatado na segunda parte desta dissertação, procurámos dar resposta às questões prévias relacionadas com as aprendizagens inerentes à (re)construção da(s) identidade(s) de género por parte das mulheres de diferentes gerações. Neste sentido, e por opção nossa, em continuidade com a primeira parte do trabalho, conduzimos o estudo empírico numa linha de investigação qualitativa. Esta nossa decisão teve o seu argumento fundamental na natureza complexa do assunto em estudo, pois era nossa intenção compreender como a identidade de género se constrói, o que implicava uma visão holística da vida das participantes e a necessidade de as ouvir em discurso directo. Além disso, foi para nós fundamental que as pessoas participassem na investigação, precisamente, como participantes e não como meros objectos de estudo. Perceber as dinâmicas sociais e pessoais associadas à interpretação da feminilidade pressupõe, em nosso entender, ouvir mulheres a descreverem a sua vida e a relatarem a interpretação que fazem de si e do seu percurso. Um outro aspecto que considerámos matricial para a planificação do nosso trabalho é a tomada de consciência da impossibilidade de analisar estas questões de forma independente dos contextos sociais em que surgem e, neste sentido, o estudo de casos múltiplos surgiu como uma opção metodológica que permite, simultaneamente, enquadrar casos específicos e aprofundá-los, no sentido de melhor conhecer a realidade que representam.

Nesta postura metodológica, a generalização das conclusões nunca foi um objectivo almejado, porque sempre se nos afigurou como pouco relevante para as

questões científicas que motivaram a nossa pesquisa. Além disso, a feminilidade é aqui entendida como uma entidade plural e contextualmente marcada e, neste sentido, pareceu-nos mais pertinente uma abordagem metodológica que destacasse as idiossincrasias subjacentes a cada um dos casos em análise, procurando contextualizá-los e justificá-los nas e através das particularidades que lhe estão subjacentes. Tendo isso em mente, a selecção dos casos obedeceu ao princípio da comparabilidade, pois foram escolhidas três famílias diferentes entre si, em relação ao contexto sociocultural e, em cada família, foram escolhidas três gerações de mulheres, com o intuito de dar voz a pessoas que cresceram em épocas diferentes, num contínuo temporal. Estas decisões estiveram relacionadas com a percepção de que, nas questões de género, se tem assistido, no nosso país, a transformações sociais muito relevantes (ainda que insuficientes), que marcaram a experiência de vida das mulheres em cada família.

A técnica de recolha de dados seleccionada foi a entrevista semiestruturada, que nos permitiu a realização de um trabalho empírico centrado nas participantes, nas suas narrativas de vidas, nas experiências que escolheram partilhar, nas suas percepções sobre as diferenças entre homens e mulheres e sobretudo nas suas atribuições de significado ao que viveram. Assim, procurámos que as nossas questões conduzissem a uma aproximação às suas vidas, pois ouvi-las falar de si demonstrou ser uma forma muito profícua de perceber quem são, como foi o percurso que as tornou com tal, e, simultaneamente, perceber como interpretam a educação que receberam na construção da sua feminilidade e na manutenção das desigualdades entre homens e mulheres. Quisemos fazer isto, quer numa perspectiva de análise da sua educação, quer na perspectiva da análise das suas acções como educadoras.

Um outro aspecto que nos pareceu fundamental nas entrevistas foi o facto de elas assentarem numa visão temporal das nossas participantes, uma vez que foram colocadas questões acerca da sua infância, juventude e idade adulta. Esta linha orientadora permitiu-nos percorrer um grande número de papéis sociais que foram sendo assumidos por elas ao longo da vida como, por exemplo: o papel de filha, mãe e avó; ou o de aluna/educanda e educadora; ou ainda o de trabalhadora e de mulher aposentada. Como é facilmente perceptível, algumas destas questões foram colocadas tendo em conta um cenário construído pelas participantes como hipotético, pelo facto de ainda não terem experienciado o papel social em causa, tendo isto acontecido sobretudo no caso da geração mais jovem de mulheres. Esta abordagem permitiu-nos enquadrar o

passado, o presente e o futuro como horizontes temporais no(s) discursos sobre a(s) identidade(s) de género.

Depois de transcritas as entrevistas, foram organizadas as categorias para a análise de conteúdo do que foi dito pelas participantes (cf. *Capítulo III Construção das categorias de análise*, da segunda parte do presente trabalho)

Neste longo processo tentámos manter a integridade do discurso das participantes, apesar de ter sido necessário segmentá-lo, para fazer sair dele categorias ou subcategorias o mais fieis possível ao que foi dito. Este compromisso de integridade com o discurso das participantes exigiu, da nossa parte, o retomar constante das transcrições das entrevistas e, em algumas situações, voltámos a ouvir o registo áudio para nos certificarmos do sentido preciso de algumas afirmações, para detectar a eventual presença de ironias ou de outros elementos da comunicação que poderiam ter-se perdido na transcrição ou na posterior segmentação do discurso. Esta necessidade de retomar com frequência o registo áudio das entrevistas consumiu-nos um tempo considerável no conjunto de todo o trabalho, mas revelou-se muito pertinente, porque nos permitiu sentir que o discurso e o seu significado se manteve e possibilitou, simultaneamente, um conhecimento muito profundo das participantes e das suas histórias de vida, que se estendeu e desenvolveu muito para além da situação concreta de entrevista. Com efeito, este retomar dos dados permitiu-nos uma reflexão bastante cuidadosa daquilo que as participantes disseram e da lógica subjacente aos seus discursos, o que constituiu uma mais-valia fundamental no exercício interpretativo que a análise dos resultados exigia.

Na apresentação da informação recolhida através das entrevistas (cf. *Capítulo IV Apresentação dos Resultados*) a informação encontra-se organizada de acordo com o processo de categorização levado a cabo na análise de conteúdo. Assim, como tivemos oportunidade de referir anteriormente (cf. *Capítulo III Construção das categorias de análise*) foram considerados três domínios de análise: (1) *Ser mulher*; (2) *Identidade(s) de género*; e por fim, (3) *Domínio de reprodução dos estereótipos de género*. Relativamente a cada domínio, foram consideradas as categorias e subcategorias como referências organizadoras da apresentação dos resultados obtidos.

No que diz respeito ao domínio (1) *Ser mulher*, os nossos resultados indicam que as nossas participantes definem feminilidade, sobretudo, por oposição à masculinidade, recorrendo, fundamentalmente, a lentes de interpretação duais. Parece-nos também

pertinente referir que os argumentos apresentados tendem a ser relativamente independentes da idade das participantes ou da sua origem familiar. Em todas as famílias e gerações encontrámos argumentos de ordem biofisiológica ou psicológica que, de acordo com as nossas participantes, acabam por justificar e legitimar outras diferenças referidas, designadamente, a nível da distribuição e separação dos papéis sociais entre homens e mulheres (que foi a categoria com mais ocorrências na definição da feminilidade).

No que concerne aos dados relativos à identidade de género (segundo domínio de análise) encontrámos, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, uma diversidade de discursos sobre a construção e reconstrução identitária, tributária das diferentes circunstâncias de vida das nossas participantes. No entanto, apesar dessas diferenças, a que faremos referência de seguida, parece-nos pertinente sublinhar que todas elas referem, como fundamentais, as aprendizagens e os modelos femininos disponíveis no contexto familiar, indicando as mães e as avós como as pessoas que mais lhes ensinaram os principais *saberes femininos*. Contudo, identificámos, também, outras referências identitárias, como as sediadas em contexto escolar, como as professoras, as colegas e amigas, e outras ainda relativas aos *mass media*. Neste segundo conjunto de contextos verificámos que o seu peso na construção da identidade de género varia em função da geração e do percurso das diferentes mulheres, que enquadram circunstâncias de maior ou menor exposição e contacto com outros modelos de feminilidade. As participantes que referiram outros modelos de feminilidade, justificam que as diferentes formas de ser mulher, presentes nestes modelos, estariam relacionadas com as diferenças contextuais experienciadas por mulheres distintas. Esta consciência da diversidade de formas de agir a feminilidade é mais visível neste domínio, que se refere à (re)construção identitária, do que no primeiro domínio analisado, que se referia à definição da categoria social das *mulheres* e, consequentemente, da categoria social dos *homens*. Este aspecto está, na nossa opinião, relacionado com a menor abstracção das questões relacionadas com a forma como é vivenciada a feminilidade, uma vez que para esta reflexão foram convocadas, pelas participantes, situações específicas do seu dia-a-dia e foram, também, por elas comparadas fases distintas das suas vidas.

Um outro aspecto que gostaríamos de mencionar é a referência feita por todas as participantes às transformações identitárias por que passaram ao longo das suas vidas, o que, mais uma vez, aponta para uma visão dinâmica da própria identidade, a qual se aproxima mais de uma perspectiva construcionista do que do discurso das participantes

sobre o que é ser mulher, o qual, como vimos anteriormente, é mais marcado pela rigidez na separação e distinção entre as categorias de homem e mulher, assim como pela visão estática das eventuais características femininas e masculinas.

O terceiro domínio analisado está relacionado com as estereotípias de género e a forma como se mostram presentes no discurso das nossas participantes. Como já tivemos oportunidade de referir, a percepção da existência de características-tipo femininas foi um factor considerado pelas participantes para definir e justificar o comportamento e os papéis que as mulheres vão desempenhando ao longo das suas vidas. Desde a infância até à idade adulta, a feminilidade é caracterizada pela sensibilidade, pela empatia, pela capacidade de estar atenta ao outro e de desenvolver sentimentos de solidariedade. Mas, simultaneamente, é conotada com a fragilidade física e emocional, com a falta de iniciativa e com a dependência afectiva. Estas características apresentadas como femininas acabam por ser convocadas para justificar que as mulheres se dediquem mais à família do que os homens, que não invistam tanto, como eles, nas suas carreiras, que façam opções profissionais associadas à ética do cuidado e sobretudo que escolham carreiras que possam conciliar com as suas inevitáveis responsabilidades familiares.

Depois de apresentados os resultados relativos à análise da informação proveniente das entrevistas, procedemos a uma reflexão de cariz mais interpretativo do material recolhido. Para o efeito, elaborámos uma síntese que procura sublinhar os resultados mais expressivos e articular as principais conclusões interpretativas correspondentes aos domínios em consideração, tentando sempre fazer pontes significativas com a parte teórica da tese.

Ainda no mesmo capítulo – *Nascer menina, tornar-se mulher* – dedicámos a última secção à reflexão em torno das possíveis implicações educativas emergentes da nossa investigação. Como tivemos oportunidade de verificar, a informação recolhida através das entrevistas permite-nos identificar a presença constante das práticas educação formal e não-formal nas aprendizagens de género e na forma como estas mulheres se interpretam como tal.

Relativamente a este aspecto, parece-nos de extrema importância a consideração da educação e formação como estratégia prioritária de combate às desigualdades de género. Um aspecto que ressalta da nossa investigação é a forma como a(s) identidade(s) de género se (re)constroem em contextos marcados pela valorização, mais ou menos implícita, das características tidas como masculinas e da forma como esta

valorização se encontra expressa na interpretação que as nossas participantes fazem e si mesmas e das outras mulheres com quem se relacionam. Neste sentido, parece-nos evidente a necessidade de problematizar as práticas educativas que parecem contribuir para a manutenção destas situações.

Este trabalho procurou dar um pequeno contributo para o domínio da educação e formação de pessoas adultas, numa lógica de educação perante, mais especificamente no que se refere à promoção da igualdade de género. No entanto, as nossas conclusões devem ser analisadas tendo em conta as decisões metodológicas tomadas e as consequentes características da nossa investigação. A opção pelo estudo de casos múltiplos transporta consigo a visão contextualizada da questão em estudo. Por isso, estamos conscientes das implicações daqui decorrentes para a construção de conhecimento que é também ele contextual e, portanto, a sua transferibilidade deve ser cautelosa. Acresce ainda que as famílias que participaram no nosso estudo são as três da região norte do nosso país e que, por isso mesmo, poderão existir haver especificidades culturais e contextuais de outras regiões do país que estão ausentes da nossa investigação. Um outro aspecto que gostaríamos de salientar é que nestas famílias temos uma estrutura familiar tradicional, não existindo nenhum caso de monoparentalidade, de divórcio ou de família reconstruída nas mulheres entrevistadas. Todos estes factores podem, por exemplo, concorrer para uma visão mais tradicional da interpretação das diferenças nos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Ainda a respeito das características das famílias que participaram no nosso estudo, gostaríamos de referir a homogeneidade em relação à orientação religiosa católica, que embora mais marcada na segunda família, ela está também presente nas restantes duas.

Neste sentido, e apesar das diferenças entre as mulheres das famílias estudadas, é para nós claro que outras mulheres possam eventualmente vivenciar as questões das desigualdades entre sexos de uma forma bastante diversa daquelas que este trabalho dá conta. Deste modo, parece-nos pertinente estender o âmbito deste estudo, considerando mulheres que vivenciem outros contextos susceptíveis de influenciar a forma como se interpretam como mulheres e as suas possibilidades e constrangimentos decorrentes da sua categoria sexual de pertença. Os contextos em que diferentes mulheres se movimentam participam na forma como elas se interpretam e a este respeito Maria José Magalhães (2007) afirma que “importa aqui também tomar em conta como joga a



linguagem e a ideologia na produção das subjectividades que dão sentido às nossas experiências quotidianas” (Magalhães, 2007, p. 233).

Assim, no que se refere a investigações futuras parece-nos que perceber estas questões, tendo como eixo de comparação a etnicidade e/ou a religião, poderia constituir um contributo muito interessante para os domínios da educação e formação promotora da igualdade de género.

Identificámos a etnicidade e a religião como referências identitárias que podem transportar especificidades particulares, mas podemos referir também a situação das mulheres migrantes e outros grupos de mulheres que possam, eventualmente, estar sujeitas a múltiplas discriminações como é o caso das mulheres portadoras de deficiência ou das homossexuais, entre muitas outras.

Do ponto de vista da educação e da formação, estes grupos são muito importantes devido às suas especificidades e, neste sentido, importa perceber como as suas situações particulares devem ser trabalhadas no sentido de uma educação e formação para a igualdade de oportunidades em todas as esferas da vida, respeitadora da diversidade cultural mas comprometida com a promoção dos direitos humanos e que promovam, como defende Luís Alcoforado (2001) a “libertação de défices de igualdade de oportunidades educativas, culturais, sociais e profissionais” (p. 80).

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, as reflexões em torno do que ouvimos nas entrevistas directas a estas mulheres permitiram-nos compreender como a interpretação da feminilidade, as percepções relativas ao processo de (re)construção da identidade e as estereótipias de género são elementos indissociáveis uns dos outros. Neste processo de inter-relação, a educação, em sentido lato, ocupa, como observámos, um papel central e, por isso, promover a igualdade de género deve consistir, fundamentalmente, em investir num processo educativo que se oriente para esta finalidade. Esta preocupação deve ser transversal a todas as áreas educativas, nomeadamente à educação escolar e não escolar, a todos os contextos de ensino e formação e a todos/as educandos/as qualquer que seja a sua idade.

No nosso país, alguns passos têm sido dados para o reconhecimento das desigualdades de género como um problema que tem repercussões na vida de homens e mulheres nas diversas áreas da cidadania. O combate às desigualdades de género tem sido legalmente suportado como área de intervenção, designadamente através dos Planos para a Igualdade, estando actualmente em vigor o *IV Plano Nacional para a*

*Igualdade - Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013)*<sup>211</sup>. Este constitui o actualmente o instrumento de política pública mais actual para a promoção da igualdade de género e assenta numa perspectiva de *mainstreaming*<sup>212</sup>. Este instrumento político refere catorze áreas estratégicas de intervenção<sup>213</sup>, em que são definidas medidas específicas de actuação que envolvem diferentes actores. Na área estratégica da Educação, Ensino Superior e Formação ao Longo da Vida é referida, a nível da educação escolar, a necessidade de eliminação dos estereótipos de género. A educação para os *media* e a orientação vocacional são também mencionadas como áreas de intervenção prioritária, e relembramos que estes domínios aparecem também como áreas de intervenção emergentes do nosso estudo. No que se refere à formação profissional, é referida a criação de uma bolsa de formadores e peritos em igualdade de género. No que concerne à área estratégica relativa ao mercado de trabalho, *Independência Económica e Mercado de Trabalho*, são referidos apoios ao empreendedorismo feminino, à promoção do emprego de mulheres em profissões tradicionalmente masculinas, como o sector dos transportes, a promoção de boas práticas de igualdade de género a nível salarial, a promoção da utilização da licença parental e a valorização do trabalho não remunerado.

Em relação à exclusão social este documento legal refere que o fenómeno continua a atingir de forma mais gravosa as mulheres e, neste sentido, as medidas propostas consistem na avaliação e monitorização das atribuições das prestações sociais, como o rendimento social de inserção e o complemento solidário para idosos/as, e, ainda, na divulgação de informação relativa a oportunidades de educação e formação

<sup>211</sup> Como o próprio nome indica, o *IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013)* foi antecedido por outros três planos que enquadravam legalmente a promoção da igualdade de género, a saber: o *Plano Global para a Igualdade de Oportunidades (1997)*, o *II Plano Nacional para a Igualdade (2003-2006)* e o *III Plano Nacional para a Igualdade (2007-2010)*.

<sup>212</sup> De acordo com o *IV Plano Nacional para a Igualdade* a intervenção ao nível da promoção da igualdade de género assenta numa tripla abordagem. “Por um lado, o reforço da transversalização da dimensão de género, *mainstreaming* de género, de modo a garantir a sua integração em todos os domínios de actividade política e da realidade social (...). Por outro, a conjugação desta estratégia com acções específicas, incluindo acções positivas, destinadas a ultrapassar as desigualdades que afectam as mulheres em particular. E ainda, a introdução da perspectiva de género em todas as áreas de discriminação, prestando um olhar particular aos diferentes impactos desta junto dos homens e das mulheres”.

<sup>213</sup> As áreas estratégicas definidas pelo *IV Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e Não Discriminação* são: (1ª) Integração da Dimensão de Género na Administração Pública, Central e Local, como Requisito de Boa Governação; (2ª) Independência Económica, Mercado de Trabalho e Organização da Vida Profissional, Familiar e Pessoal; (3ª) Educação e Ensino superior e Formação ao Longo da Vida; (4ª) Ambiente e Organização do Território; (6ª) Investigação e Sociedade do Conhecimento; (7ª) Desporto e Cultura; (8ª) *Media* Publicidade e *Marketing*; (9ª) Violência de Género; (10ª) Inclusão Social; (11ª) Orientação Sexual e Identidade de Género; (12ª) Juventude; (13ª) Organizações da Sociedade Civil; e (14ª) Relações Internacionais.

profissional, emprego e auto-emprego para grupos com especial vulnerabilidade. É ainda proposta a sensibilização dos organismos competentes para a situação das raparigas e mulheres de grupos sociais especialmente vulneráveis a discriminações múltiplas, designadamente na área da educação, autonomia e capacitação económica e cuidados de saúde.

A este respeito, gostaríamos de referir o apoio financeiro derivado do POPH-QREN<sup>214</sup>, designadamente através do Eixo Prioritário 7 - Igualdade de Género, que apoia a mudança organizacional, com vista à construção de uma cultura de igualdade e de combate à violência de género; a formação e acções de sensibilização relativas à igualdade de género; o empreendedorismo feminino.

Neste Programa, o Eixo 7 - Igualdade de Género é definido como transversal a todos os outros eixos de desenvolvimento do programa, o que de algum modo ilustra a importância dada à necessidade da promoção das questões de género, no nosso país.

As medidas políticas e os programas apresentados revelam a intenção de consubstanciar, através da educação e formação, a promoção da igualdade de género, mas ainda muito tem de ser feito no sentido de se concretizarem estas medidas (e.g., Ferreira *et al.*, 2010). Em nosso entender, torna-se fundamental demonstrar que as desigualdades de género ainda estão muito presentes na vida de homens e mulheres, apesar das transformações a que temos vindo a assistir na sociedade portuguesa. É nossa convicção que a percepção das desigualdades é ainda bastante diminuta e que a generalidade da população considera que as transformações sociais a que assistimos, como, por exemplo, o acesso das mulheres à educação e a sua entrada no mercado de trabalho, resolveram definitivamente as questões da desigualdade entre os sexos. Considera-se hoje, por comparação com a experiência de vida de mulheres mais idosas, que as mulheres conquistaram finalmente a esfera pública e que, por essa razão, o debate em torno das discriminações de género já não é necessário, facto que constitui, de acordo com o nosso ponto de vista, um poderoso e subtil mecanismo de perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres.

A realização deste trabalho foi, para nós, uma oportunidade de aprofundar teoricamente questões cuja relevância é inquestionável. A preocupação com a igualdade de género e o interesse pessoal e cívico por estas questões foram os motivos

---

<sup>214</sup> Programa Operacional de Potencial Humano - Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013).

fundamentais que nos conduziram a esta investigação. Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa experiência profissional na formação de professores/as e educadores/as e também de educadores/as sociais aumentou em nós a consciência da necessidade de sensibilizar estes futuros profissionais para a importância da educação na promoção da igualdade de género. Com este trabalho também desenvolvemos uma consciência mais profunda acerca das desigualdades e da forma como elas são potencialmente penalizadoras tanto na vida de mulheres como de homens.

Em termos de desenvolvimento académico, a elaboração desta dissertação permitiu-nos um percurso de aprendizagem teórico e também metodológico, que representa uma mais-valia para o exercício da nossa actividade profissional. Foi para nós um desafio levar a cabo uma investigação de cariz qualitativo e talvez tenha sido essa a nossa maior dificuldade.

No entanto, esta opção tornou-se naquilo que acreditamos ser a maior virtualidade desta tarefa que agora terminamos, que foi dar voz às mulheres que partilharam connosco as suas vidas e as suas percepções acerca do que é ser mulher. Com elas aprendemos as diversidades e as semelhanças das experiências de ser mulher em famílias de classes sociais diferentes e de gerações distintas. E aprendemos também a generosidade e ganhamos um certo sentimento de *empowerment* que adveio da partilha das suas narrativas pessoais, das confidências relativas aos momentos mais difíceis e do enaltecimento das conquistas das suas vidas.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICA**



- Aboim, Sofia (2006 a). Conjugalidade, afectos e formas de autonomia Individual. *Análise Social*, vol. XLI (180), 801-825.
- Aboim, Sofia (2006 b). *Conjugalidades em Mudança: Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois*. Lisboa: ICS.
- Aboim, Sofia (2007). Clivagens e continuidades de género face aos valores da vida familiar em Portugal e noutros países europeus. In Karin Wall & Lúcia Amâncio (Org.). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, pp. 35-91.
- Aboim, Sofia (2010). Género, família e mudanças em Portugal. In Karin Wall, Sofia Aboim & Vanessa Cunha (Coord.). *A vida familiar no masculino, negociando velhas e novas masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 39-66.
- Aboim, Sofia (2011). Vidas conjugais: do institucionalismo ao elogio da relação. In José Mattoso (Direc.) & Ana Nunes de Almeida (Coord.). *História da vida privada em Portugal: os nossos dias*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, pp. 81-111.
- Aboim, Sofia, Cunha, Vanessa & Vasconcelos, Pedro (2005). Um primeiro retrato das famílias em Portugal. In Karin Wall (Org.). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS, pp. 51-81.
- Abranches, Graça & Carvalho, Eduarda (1999). Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, Á, BAs. Lisboa: CIG.
- Agacinski, Sylviane (1999). *Política dos Sexos*. Oeiras: Celta Editora.
- Alcoff, Linda (2008). Introduction-Identities: modern and posmodern. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: race, class, gender and nationality*. Malden: Blackwell Publishing, pp.1-8.
- Alcoforado, Luís & Vieira, Cristina (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas Reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-3, 173-193.

- Alcoforado, Luís (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV, n.º 1, 67-83.
- Alcoforado, Luís (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Althusser, Louis (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado* (sétima edição). Rio de Janeiro: Graal.
- Amado, João (2000). A técnica de análise de conteúdo, *Revista Referência*, n.º5, 53-63.
- Amado, João (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação: investigação educacional II*. Relatório de disciplina apresentado nas Provas Públicas de Agregação à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, Lígia (1998). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença* (segunda edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Amâncio, Lígia (2001). O Género na Psicologia: uma história de desencontros e ruptura. *Psicologia*, vol. XV, n.º1, 9-26.
- Amâncio, Lígia (2007). Género e divisão do trabalho doméstico – o caso português em perspectiva. In Karin Wall & Lígia Amâncio (Orgs.). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, pp. 181-209.
- Amâncio, Lígia (2010). A participação das mulheres nos programas da FCT, alguns indicadores. In Teresa Pinto, Teresa Alvarez & Isabel Cruz (Orgs.). *Mulheres e conhecimento*. Vila Franca de Xira: Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, pp. 45-62.
- Amâncio, Lígia (2010). O fim do sujeito universal. In Teresa Joaquim (Org.). *Masculinidades Feminilidades*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-109.



- Amara, Fadela (2005). *Nem Putas, Nem Submissas*. Porto: Campo das Letras.
- Anleu, Sharyn (2006). Gendered bodies: between conformity and autonomy. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 357-375.
- Araújo, Helena (2007). Direitos, cidadania das mulheres e educação: um caminho esperado?. In Lígia Amâncio, Manuela Tavares, Teresa Joaquim & Teresa Sousa de Almeida (Orgs.). *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 44-56.
- Badinter, Elisabeth (2010). *O Conflito. A mulher e a mãe*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo* (terceira edição). Lisboa: edições 70.
- Barreto, António & Preto, Clara (2000). Indicadores sociais: Portugal, 1960-2000. In António Barreto (Org.). *A Situação social em Portugal, 1960-1999: indicadores sociais em Portugal e na União Europeia* (vol. II). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 77-248.
- Barreto, António & Preto, Clara (2000). Indicadores sociais: União Europeia, 1960-2000. In António Barreto (Org.). *A Situação social em Portugal, 1960-1999: indicadores sociais em Portugal e na União Europeia* (vol. II). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 249-418.
- Beauvoir, Simone de (2009). *O Segundo Sexo* (vol. I). Lisboa: Quetzal Editores.
- Beere, Carole (Ed.) (1990). *Gender Roles. A Handbook of tests and measures*. New York: Greenwood Press.
- Birou. Alain (1988). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bock, Gisela (2008). Questionando dicotomias: perspectivas sobre a História da Mulheres, tradução de Ana Monteiro-Ferreira. In Ana Isabel Crespo *et al.* (Orgs.). *Variações sobre sexo e Género*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 78-101.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bordo, Susan (1990). Feminism, postmodernism, and gender. In Linda Nicholson (Ed.) *Feminism/Posmodernism*. New York: Routledge, pp. 133-156.
- Boris, Eileen & Janssens, Angélique (2004). Complicating categories: an introduction. In Eileen Boris & Angélique Janssens (Eds.). *Complicating Categories: Gender, Class, Race and Ethnicity*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, pp.1-13.
- Branco, Patrícia (2008). Do género à intersessionalidade: considerações sobre mulheres, hoje e em contexto Europeu. *Julgar*, n.4, 103-117.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2008). Gender trouble, feminist theory, and psychoanalytic discourse. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: Race, Class, Gender, and Nationality*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 201-211.
- Caldera, Yvonne; Huston, Aletha & O'Brien, Marian (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with the feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Cano, Ignácio & Ros, María. (1994). Imagem y norma social sobre la estereotipia. *Revista de Psicología Social*, 9, 43-64.
- Carmona, Maria João *et al.* (2009) (Coord.). Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância (3 aos 6 anos. In Maria João Carmona *et al.* (Coord.). *Guia de Educação Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 59-64.
- Casaca, Sara (2010). A(des)igualdade de género e a precarização do emprego. In Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 261-291.
- Castro, Mary (2000). Marxismo, feminismo marxista: mais que um género em tempos neoliberais. *Revista Crítica Marxista*, n.11, 98-108.

- Chizzotti, Antonio (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236.
- CITE (2011). Relatório sobre o Progresso da Igualdade entre Mulheres e Homens no Trabalho, no Emprego e na Formação Profissional 2010. Lisboa: CITE.
- Cobo, Rosa (2010). Individualidad y crisis de la identidad femenina. *Ex æquo*, n.º 22, 129-145.
- Collin, Françoise (1995). Diferença e diferendo: a questão das mulheres na Filosofia. In Françoise Thébaud (Dir.). *História das Mulheres no Ocidente: o século XX* (vol. 5). Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 313-347.
- Collin, Françoise (2019). O feminino na filosofia pós-metafísica. In Teresa Joaquim (Org.). *Masculinidades Feminilidades*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 17-25.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2007). *Women and Men in Portugal*. Lisboa: CIG.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009). *Igualdade de Género em Portugal 2009*. 3ª edição. Lisboa: CIG.
- Correia, Ana (2009). *Assimetrias de Género: ensino e liderança educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Crompton, Rosemary & Lyonette, Clare (2007). Família, género e articulação entre o trabalho e vida privada: comparação dos casos britânico e português. In Karin Wall & Lúcia Amâncio (Orgs.). *Família e Género em Portugal e na Europa*. Lisboa: ICS, pp. 93-128.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (1994). Entering the field of qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 1-18.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (third edition). London: Sage Publications, pp. 1-32.

- Descartes, René (2003). *Meditações Metafísicas*. Porto: Rés-Editora.
- Dias de Carvalho, Adalberto & Baptista, Isabel (2004). *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dias de Carvalho, Adalberto (2007). O outro como eu. In Rosa Bizarro (Org.). *Eu e o Outro, Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores, pp.12-18.
- Dias, Maria Olívia (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: a lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- DiPalma, Carolyn & Ferguson, Kathy (2006). Clearing ground and making connections: modernism, postmodernism, feminism. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 127-145.
- Duarte, Teresa (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-working Paper*, n.º 60/2009.
- Duchesneau, François (1986). John Locke. In François Châtelet (Dir.). *História da Filosofia*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp.167-190.
- Durozoi, Gérard & Roussel, André (2000). *Dicionário de Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Eagly, Alice (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ergas, Yasmine (1995). O Sujeito Mulher. O feminismo dos anos 1960-1980. In Françoise Thébaud (Dir.). *História das Mulheres no Ocidente: o século XX* (vol. 5), Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 583-611.
- Estrada-Mesa, Ángela (2010). Recursos crítico-interpretativos para la psicología social. *Revista Columbiana de Psicología*, vol. 19, n.º 2, 261-270.

- European Comission (2008). *Report on Equality between Women and Men- 2008*, disponível em [http://genre.francophonie.org/IMG/pdf/keaj08001\\_en.pdf](http://genre.francophonie.org/IMG/pdf/keaj08001_en.pdf), acedido a 29-09-2010.
- European Comission (2009). *Report on Equality between Women and Men- 2009*, disponível em [http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2009/Novidades/04-Abr/Report\\_equality\\_between\\_w\\_m\\_2009.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2009/Novidades/04-Abr/Report_equality_between_w_m_2009.pdf), acedido a 29 de Setembro de 2010.
- European Comission (2010). *Report on Equality between Women and Men- 2010*, disponível em [http://www.upct.es/contenido/universidad/comision\\_igualdad/docs/18Reporte%20de%20igualdad%20entre%20mujeres%20y%20hombres%202010.pdf](http://www.upct.es/contenido/universidad/comision_igualdad/docs/18Reporte%20de%20igualdad%20entre%20mujeres%20y%20hombres%202010.pdf), 29 de Setembro de 2010..
- Fagot, Beverly & Leinbach, Mary (1993). Gender-role development in young children: from discrimination to labelling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Ferreira dos Santos, Laura (2000). Do feminino em Freud, ou da mulher como ser 'encurtado'. In Adalberto Dias de Carvalho *et al.* (Coords.) *Diversidade e Identidade: Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: FLUP, pp. 247-258.
- Ferreira dos Santos, Laura (2005). Freud e o feminino. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 84-85.
- Ferreira, António & Mota, Melo (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, Junho, pp. 69-90.
- Ferreira, António & Vechia, Ariclê (2006). *A questão de género no currículo da escola primária em Portugal e no Brasil de 1930 a 1945. (Com)formando as mulheres e os homens na sociedade*, comunicação apresentada ao VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba, disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-270-TC.pdf>, acedido a 2 de Dezembro de 2011.

- Ferreira, António (2000). *Gerar criar educar. A criança no Portugal do Antigo Regime*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, Henrique (2000) - A educação para e na terceira idade em Portugal. In Manuel Alte da Veiga & Justino Magalhães (Orgs.) *Professor José Ribeiro Dias: homenagem*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. p. 901-911.
- Ferreira, Maria Luísa (2005a). Natureza feminina. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 139-140.
- Ferreira, Maria Luísa (2005b). Moral e feminino. In Ana Macedo e Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 133-135.
- Ferreira, Sara (2011). *Um olhar crítico sobre a Psicologia vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas*. Tese de Doutoramento em Psicologia, área de especialização em Psicologia Vocacional, apresentada à Escola de Psicologia da Universidade do Minho.
- Ferreira, Virgínia (2010). A evolução das desigualdades entre salários masculinos e femininos: um percurso irregular. In Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 138-190.
- Ferreira, Virgínia (Coord.) et al. (2011). *Estudo de avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade – cidadania e género*. Coimbra: APEU-Associação Para a Extensão Universitária, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, Vítor (2011). Modas e modos: a privatização do corpo no espaço público português. José Mattoso (Dir.) & Ana Nunes de Almeida (Coord.). *História da Vida Privada em Portugal: os nossos dias*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, pp. 243-276.
- Fischer, Rosa (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.14, 197-223.

- Flax, Jane (2008). Pós-Modernismo e relações de género na teoria feminista, tradução de Isabel Cruz. In AAVV (Org.). *Variações sobre Sexo e Género*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 102-126.
- Folhas, Dulce (2009). *Mensagens de sexualidade e género veiculadas na série "Morangos com Açúcar": Um estudo com alunas e alunos do 9º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, Laura; Araújo, Helena & Magalhães (2000). Integrando as metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres. In *Actas do Seminário Internacional Coeducar para uma sociedade inclusiva*. Lisboa: CIDM, pp. 133-146.
- Fontana, Andrea & Frey, James (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (third edition). London: Sage Publications, pp. 695-727.
- Foucault, Michel (2003). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freitas, Ana (2006). *Más Mulheres, Boas Meninas: personagens femininas dos contos tradicionais portugueses*. Lisboa: Apenas Livros.
- Gallego, Juana (2004). Produção informativa e transmissão de estereótipos de género. In Maria João Silveirinha (Coord.). *As Mulheres e os Media*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 55-67.
- Giddens, Anthony (1997). *Sociology* (third edition). Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2009). *Sociology* (sixth edition). Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, Lucia & Rader, Jill (2008). Work, family, and dual-earner couples: implications for research and practice. In Steven Brown & Robert Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology*. (fourth edition). New Jersey: Wiley, pp. 426-443.

- Griffin, Gabriele (2006). Gender cultures. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women`s Studies*. London: Sage Publications, pp. 73-91.
- Grinberg, León & Grinberg, Rebeca (1998). *Identidade e Mudança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (edt.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, third edition. London: Sage Publicatios, pp. 191-215.
- Guerra, Isabel (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso* (segunda reimpressão). Cascais: Princípia.
- Haraway, Donna (2008). “Género” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra, tradução de Ana Isabel Crespo. In AAVV (Org.). *Variações sobre Sexo e Género*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 127-153.
- Hearn, Jeff & Kimmel, Michael (2006). Changing studies on men and masculinities. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women`s Studies*. London: Sage Publications, pp. 53-70.
- Héritier, Françoise. (1998). *Masculino e Feminino: o pensamento da diferença*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Héritier, Françoise. (2004). *Masculino e Feminino II: dissolver a hierarquia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Holanda, Adriano (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), 363-372.
- Hoogland, Renée (2007). Theories of body. In Fedwa Malti-Douglas (Ed.). *Encyclopedia of Sex and Gender* (vol I). Detroit: Thomson Gale, pp. 171-176.
- Hyde, Janet. (1995). *Psicologia de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Ediciones Morata.



- INE (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Ingraham, Chrys (2006). Thinking straight, acting bent: heteronormativity and homosexuality. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 307-321.
- Järviluoma, Helmi, Moisala, Pirkko & Vilkkö, Anni (2003). *Gender and Qualitative Methods*. London: Sage Publications.
- Jaspard, Maryse (2005). *Sociologie des Comportements Sexual*. Paris: Édition La Découverte & Syros.
- Joaquim, Teresa (2006). *As Causas das Mulheres: a comunidade infigurável*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jordan, Judith *et al.* (1991). *Women's Growth in Connection*. New York: Guilford Press.
- Leonard, Diana (2006). Gender, change, and education. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 167-182.
- Lima, Francisco & Neves, Ana (2011). Conciliação da vida profissional com a vida familiar – Módulo ad hoc do Inquérito ao Emprego de 2010. INE (Ed.). *Estatísticas do Emprego 2011*. 34-52.
- Locke, John (1999). *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Louro, Guacira (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Maccoby, Eleanor & Jacklin, Carol (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, Eleonr (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 4, 398-406.

- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005a). Género. In Ana Macedo e Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 87-88.
- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005b). Psicanálise e feminino. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 156-159.
- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005c). Androcentrismo. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 3-4.
- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005d). Queer. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, p. 161.
- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005e). Feminização da Pobreza. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 78-80.
- Macedo, Ana & Amaral, Ana (2005f). Corpo. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 24-26.
- Magalhães, Maria José (1998). *Movimento feminista e educação. Portugal, décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora.
- Magalhães, Maria José (2003). Em torno da definição do conceito de agência feminista. *Ex aequo*, n.º 7, 189-198.
- Magalhães, Maria José (2007). Agência feminina e das mulheres: procurando o novo sujeito feminista? In Lúcia Amâncio *et al.* (Orgs.). *O Longo Caminho da Mulheres. Feminismo 80 anos depois*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 229-244.
- Marry, Catherine (2007). A educação das raparigas na Europa: uma revolução inacabada. In Christine Ockrent (Org.). *O Livro Negro da Condição das Mulheres*. Lisboa: Temas e Debates, pp. 611-619.
- Maruani, Margaert (2007). Vida Profissional: a paridade sem igualdade. In Christine Ockrent (Org.). *O Livro Negro da Condição das Mulheres*. Lisboa: Temas e Debates, pp. 637-648.

- Marx, Karl (2008). On the Jewish question. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: race, class, gender and nationality*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 17-28.
- Maxwell, Joseph (1996). *Qualitative Research Design: an interactive approach*. London: Sage Publications.
- McKenna, Wendy & Kessler, Suzanne (2006). Transgendering: blurring the boundaries of gender. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 343-354.
- Mead, Georg (2008). The self. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: race, class, gender and nationality*. Malden: Blackwell Publishing, pp.32-40.
- Mintz, Laurie *et al.* (2008). Preventing eating and weight-related disorders: toward an integrated best practices approach. In Steven Brown & Robert Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology*. (fourth edition). New Jersey: Wiley, pp. 570-587.
- Miranda, Patrícia (2010). Habitar um corpo sexuado: identidades de gênero construídas numa modernidade ambígua. *Ex æquo*, n.º 22, 59-75.
- Miskolci, Richard (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, ano 11, n.º 21, 150-182.
- Moreira, António & Fernandes de Macedo, Elizabeth (2002). Currículo, identidade e diferença. In António Moreira & Elizabeth Fernandes de Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 11-33.
- Morgan, David (2006). The crisis in masculinity. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 109-123.
- MTSS (2006). Relatório técnico sobre a sustentabilidade da Segurança Social. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

- Narvaz, Martha & Koller, Sílvia (2006). Metodologias feministas e estudos de género: articulando pesquisa, clínica e política, *Psicologia em Estudo*, v.11, n.º 3, 647-654.
- Neto, António *et al.* (1999). *Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, Félix & Pinto, Isabel (1999). Estereótipos de género na publicidade televisiva em Portugal. In Félix Neto, Teresa Joaquim, Rui Soares e Teresa Pinto (Org.). *Igualdade de oportunidades: Género e educação*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 167-182.
- Neto, Félix. (2005). Estereótipos dos papéis de género na publicidade televisiva. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 81-96.
- Nogueira, Conceição & Fidalgo, Lurdes (1995). Análise do discurso: a tarefa e o poder das palavras. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 181-188.
- Nogueira, Conceição & Saavedra, Luísa (2009). Estereótipos de género. Conhecer para os transformar. In José Vitor Pedroso *et al.*. *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 11-30.
- Nogueira, Conceição (2001a). *Um novo Olhar sobre as Relações Sociais de Género: feminismo e perspectivas críticas na psicologia sócia.*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, Conceição (2001b). Construcionismo social, discurso e género. *Psicologia*, vol XV, n.º1, 43-66.
- Nogueira, Conceição (2001c). A análise do discurso. In Eugénia Fernandes & Leandro de Almeida (Eds.). *Modelos e Técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP, pp. 15-48.
- Nogueira, Conceição (2010). As Mulheres na liderança. Números, ambiguidades e dificuldades. In Teresa Pinto (Coord.) *et al.*. *Guião de Educação, Género e*

- Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 103-114.
- Nogueira, Conceição; Neves, Sofia & Barbosa, Carlos (2005). Fundamentos Construcionistas Sociais e Críticos para o Estudo do Género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 1-15.
- Nutt, Roberta & Brooks, Gary (2008). Psychology of Gender. In Steven Brown e Robert Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (fourth edition). New Jersey: Wiley, pp. 176-193.
- Olesen, Virginia (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Challenges and Contours. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Edt.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (third edition). London: Sage Publications, pp. 235-278.
- Oliveira, Albertina (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos – uma revisão de modelos teóricos. In António Castro Fonseca, Maria João Seabra-Santos & Maria Filomena Gaspar (Eds.). *Psicologia da Educação. Novos e velhos temas*. Coimbra: Almedina, pp. 217-246.
- Oliveira, João (2010). Os femininos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. *Ex æquo*, n.º 22, 23-39.
- Oliveira, João; Batel, Susana & Amâncio, Lúcia (2010). Uma Igualdade Contraditória? Género, trabalho e educação das “elites discriminadas”. In Virgínia Ferreira (Org.) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 247-260.
- Organização das Mulheres Comunistas (2007). Clara Zetkin – Uma revolucionária no seu tempo. In Organização das Mulheres Comunistas. *Clara Zetkin e a luta das mulheres: uma attitude informada um percurso coerente*. Lisboa: Edições Avante, pp. 35-75.
- Patton, Michael (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, third edition. London: Sage Publications.

- Perista, Heloísa (2010). Mulheres, homens e uso do tempo – quinze anos após a Plataforma de Acção de Pequim, onde estamos, em Portugal? *Revista de Estudos Demográficos*, 47-63.
- Perista, Heloísa *et al.* (2008). A igualdade de género no quadro da responsabilidade social – o Projecto Equal diálogo social e igualdade nas empresas. *Ex æquo*, n.º 18, 103-120.
- Pimentel, Irene (1999). As Mulheres no Estado Novo e as Organizações Femininas Estatais. In Anne Cova e Maria Beatriz Nizza da Silva (Org.). *As Mulheres e o Estado*. Lisboa: CEMRI e Universidade Aberta, pp. 63-90.
- Pimentel, Irene (2007a). O Estado Novo, As Mulheres e o Feminino. In Lígia Amâncio, *et al.* (Orgs.). *O Longo Caminho das Mulheres: Feminismos 80 anos depois*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 90-107.
- Pimentel, Irene (2007b). *Mocidade Portuguesa Feminina*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Pinto, Maria José (1998). O que os Filósofos Pensam sobre as Mulheres: Platão e Aristóteles. In Maria Luísa Ferreira (Org.). *O que os filósofos Pensam sobre as Mulheres*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp.17-39.
- Pio-Abreu, José (2006). Tempo, Corpo e identidade, Conferência apresentada nas Sextas Jornadas sobre Comportamentos Suicidiários, Luso-Coimbra, disponível em [http://www.medicoscentro.com/Pio\\_Abreu/Tempo-corpo-identidade.pdf](http://www.medicoscentro.com/Pio_Abreu/Tempo-corpo-identidade.pdf), acedido a 2 de Janeiro de 2012.
- Poeschl, Gabrielle, Múrias, Cláudia & Ribeiro, Raquel (2003). As Diferenças entre os Sexos: Mito ou Realidade. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 213-228.
- Policarpo, Verónica (2011). Sexualidade em construção, entre o publico e o privado. In José Mattoso (Direc.) & Ana Nunes de Almeida (Coord.). *História da Vida Privada em Portugal: os nossos dias*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, pp. 48-79.
- POPH-QREN (2007). *Apresentação do Programa POPH*, Lisboa: POPH/Fundo Social Europeu.

- Prins, Baukje (2006). Mothers and Muslims, Sisters and Sojourners: the contested boundaries of feminist citizenship. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 234-249.
- Quivy, Raymond & Van Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rayner, Francesca (2005). Teoria Queer. In Ana Macedo & Ana Amaral (Orgs.). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 184-186.
- Rêgo, Maria do Céu (2008). A Paridade como estratégia para a democracia. In Fernanda Henriques (Coord.). *Género, diversidade e cidadania*. Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS, pp. 41-47.
- Rêgo, Maria do Céu (2010). Nos 15 anos da Plataforma de Pequim. *Revista de Estudos Demográficos*, 21-46.
- Saavedra, Luísa & Taveira, Maria do Céu (2007). Discursos de Adolescentes sobre a Vida Profissional e Familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade*, vol 28, n.º101, 1375-1391.
- Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Saavedra, Luísa (2005). *Aprender a Ser Rapariga, Aprender a Ser Rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, Luísa (2010). Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais. In Teresa Pinto Coord.) *et al.*, *Guião de Educação. Género e Cidadania*. 3º ciclo do ensino básico. Lisboa: CIG, pp. 121-129.
- Saavedra, Luísa (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Ex aequo*, n.º 23, pp-163-177.
- Sacristán Gómez (1991). Jonh Locke. In AAVV (Orgs.), *Filosofia da Educacion Hoy*. Madrid: Editorial Dykinson, pp. 161-176.

- Santos, Boaventura de Sousa *et al.* (2010). *Cometi um crime? Representações sobre a (i)legalidade do aborto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scott, Joan (1986). Gender: a usefull category of historial analysis, *The American Historical Review*, vol 91, No. 5 (Dec, 1986), 1053-1075.
- Scott, Joan (2008). Género: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. In AAVV (Org.). *Variações sobre Sexo e Género*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 49-77.
- Seidman, Irving (2005). *Interviewing as Qualitative Research: a guide for researchers in education and the social sciences*, (third edition). New York: Teachers College Press.
- Shields, Stephanie (1975). Functionalism, Darwinism, and the Psychology of Women. A Study in Social Myth. *American Psychologist*, volume 30, 739-754.
- Sigelman, Carol & Shaffer, David (1995). *Life-span human development*, 2<sup>nd</sup> Edition, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Siim, Birte (2000). *Gender and citizenship: politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, Ana. *et al.* (1999). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: CIDM.
- Silva, Manuela (2008). Globalização, pobreza e género. In Fernanda Henriques (Coord.) *Género, Diversidade e Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri/CIDEHUS-UE, pp. 119-129.
- Silva, Maria João (2010). A transversalidade do género na intervenção educativa. In Teresa Pinto (Coord.) *et al.*. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 79-83.
- Silva, Paula & Saavedra, Luísa (2010). Género e Currículo. Currículo Formal e Informal. In Teresa Pinto (Coord.) *et al.*. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 61-78.



- Silva, Paula (2010). Género e Corpo. Sugestões Práticas. In Teresa Pinto (Coord.) *et al.*. *Guião de Educação, Género e Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 85-121.
- Silver, Alain & Ursini, James (2004). *Film Noir*. Lisboa: Tachen.
- Simões, António (1985). Estereótipos relacionados com os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, 207-234.
- Sineau, Mariette (1995). Direito e Democracia. In Françoise Thébaud (Dir.). *História das Mulheres no Ocidente: o século XX*, (vol. 5). Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 551-581.
- Siqueira, Tatiana (2008). Joan Scott e o papel da história na construção das relações de género, *Revista Ártemis*, vol 8, Jun 2008, 110-117.
- Song, Miri (2006). Gender in a Global World. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 186-195.
- Stake, Robert (2005). Qualitative Case Studies. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (third edition). London: Sage Publications, pp. 443-466.
- Stake, Robert (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, Manuela (2011). *Feminismos: percursos e desafios (1947-2007)*. Alfragide: Texto Editores.
- Tavares, Manuela, Bento, Almerinda & Magalhães, Maria José (2004). Feminismos e movimentos sociais em tempos de globalização: o caso da MMM. VIII Congresso Luso-Afro-brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social no Novo Milénio, disponível em [http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel13/ManuelaTavares\\_AlmerindaBento\\_MariaMagalhaes.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel13/ManuelaTavares_AlmerindaBento_MariaMagalhaes.pdf), acedido a 13 de Janeiro de 2012.
- Tavares, Manuela; Coelho, Salomé & Góis, Manuela (2009). O debate epistemológico nos estudos feministas. Seminário Interdisciplinar Género e Ciências Sociais.

Instituto Superior da Maia, disponível em [http://www.univ-ab.pt/cemri/pdf/tavares\\_coelho\\_gois.pdf](http://www.univ-ab.pt/cemri/pdf/tavares_coelho_gois.pdf), acedido a 19 de Janeiro de 2012.

Toscano, Moema (2000). *Estereótipos Sexuais na Educação: um manual para o educador*. Petrópolis: Editora Vozes.

Touraine, Alain (2008). *O Mundo das Mulheres*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trigueiros, Teresa *et al.* (2000). *Identidad y Género en la Práctica Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Tuchamn, Gaye (2004). O aniquilamento simbólico das mulheres pelos meios de comunicação de massas. In Maria João Silveirinha (Coord.). *As Mulheres e os Media*. Lisboa: Liveros Horizonte, pp. 139-153.

UNESCO (1976). *General Conference, Nairobi, 19th Session Report*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1998). *V Conferência Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1977 – Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Lisboa: Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade - Secretaria de Estado do Emprego e Formação.

UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UNESCO.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

Vale de Almeida, Miguel (1995). *Senhores de Si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Vasconcelos, Pedro (2002). Redes de apoio familiar e desigualdade social: estratégias de classe. *Análise Social*, vol. XXXVII (163), 507-544.

- Vieira, Cristina (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, n.º 2, 89-116.
- Vieira, Cristina (2002a). Em defesa do direito à educação: alguns apontamentos históricos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVI, n.º1, 2 e 3, 581-599.
- Vieira, Cristina (2002b). A escola e a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: a importância dos profissionais de orientação escolar e profissional. *Psychologica*, 30, 461-468.
- Vieira, Cristina (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, Cristina (2005). Ensino misto e coeducação. Rumo a uma escola verdadeiramente coeducativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIX, n.º1, 563-582.
- Vieira, Cristina (2006). *É menino ou menina: género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, Cristina (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIG.
- Vieira, C. C. (2012/no prelo). Gender dimensions in Portuguese Academia: Facts and Opinions from an Expert Focus Group (2007) and data actualization three years later (2010). *Actas do ESREA Gender Network Conference - Introducing gender into academia - (in)visible act*. Montpellier, 8-11 de Junho de 2011.
- Vieira, Cristina (Coord.); Nogueira, Conceição e Tavares, Teresa-Cláudia (2010). Género e Cidadania. In Teresa Pinto, et al. (Orgs). *Guião de Educação, Género e Cidadania, 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 3-43.
- Vilelas, José (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Vogel, David *et al.* (2003). Confirming Gender Stereotypes: A Social role Perspective. *Sex Roles*, vol.48, 11/12, 519-528.
- Wall, Karin (2010). A conciliação entre a vida profissional e a vida familiar em casais com filhos: Perspectivas masculinas. In Karin Wall, Sofia Aboim & Vanessa Cunha (Coord.). *A vida familiar no masculino, negociando velhas e novas masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 97-128.
- Weber, Jutta (2006). From Science and Technology to Feminist Technoscience. In Kathy Davis, Mary Evans & Judith Lorber (Eds.). *Handbook of Gender and Women's Studies*. London: Sage Publications, pp. 397-414.
- Wittig, Monique (2008). One Is Not Born a Woman. In Linda Alcoff & Eduardo Mendieta (Eds.). *Identities: race, class, gender and nationality*, Malden: Blackwell Publishing, pp.158-162.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (second edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, Robert (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (terceira edição). Porto Alegre: ARTMED Editora.

### **Documentos Legais**

- Lei n.º 89/2009, de 9 de Abril, Diário da República, 1ª série, n.º 70, regulamenta a protecção na parentalidade, no âmbito da eventualidade maternidade, paternidade e adopção, dos trabalhadores que exerçam funções públicas integradas no regime de protecção social convergente.
- Lei Orgânica n.º3/2006, de 21 de Agosto, de 21 de Agosto, Diário da República, 1ª série, n.º 160, pp. 5896-5897, estabelece que as listas de candidatos/as para os parlamentos, nacional e europeu assim como para os municípios locais, têm de assegurar a representatividades mínima de 33% de pessoas de cada sexo.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho, Diário da República, 1ª série, n.º 141, regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, Diário da República, 1ª série, n.º 12 de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1ª série, N.º 12, 18 de Janeiro de 2011, IV Plano Nacional para a Igualdade-Género, Cidadania e Não Discriminação (2011-2013).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007 Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, *Diário da República*, 1ª série, N.º 119, 22 de Junho de 2007 III Plano Nacional para a Igualdade — Cidadania e Género (2007-2010).

### Dados Estatísticos

Direcção Geral Ensino Superior

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/CET+no+Ensino+n%C3%A3o+Superior/>, acedido a 24 de Janeiro de 2012.

Portal do INE

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0005386&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0005386&contexto=bd&selTab=tab2), acedido a 27 de Janeiro de 2012.

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0001433&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001433&contexto=bd&selTab=tab2), acedidos a 1 de Fevereiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-680>, acedido a 25 de Janeiro de 2012.

Portal PORDATA

[http://www.pordata.pt/Europa/Populacao+empregada+a+tempo+parcial+por+sexo+\(percentagem\)-1765](http://www.pordata.pt/Europa/Populacao+empregada+a+tempo+parcial+por+sexo+(percentagem)-1765), acedido a 30 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-1051>, acedido a 26 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+por+nivel+de+ensino+e+sexo-1005>, acessado a 24 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+area+de+educacao+e+formacao-680>, acessado a 25 de Janeiro de 2012.

[http://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+total+e+por+sexo+\(R\)-681](http://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+total+e+por+sexo+(R)-681), acessado a 25 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Ganho+medio+mensal+dos+trabalhadores+do+sexo+feminino+por+conta+de+outrem+total+e+por+nivel+de+qualificacao-891>, acessado a 30 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Idade+media+da+mulher+ao+nascimento+do+primeiro+filho-805>, acessado a 17 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Mandatos+nas+eleicoes+para+a+Assembleia+da+Republica+total+e+por+sexo-2258>, acessado a 1 de Fevereiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Mandatos+nas+eleicoes+para+a+Assembleia+da+Republica+total+e+por+sexo-2258>, acessado a 1 de Fevereiro de 2012

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+activa+total+e+por+sexo-28>, acessado em 11 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+do+sexo+feminino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-355>, acessado a 30 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+empregada+do+sexo+masculino+total+e+a+tempo+completo+e+parcial-357>, acessado a 30 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+com+15+a+64+anos+e+65+e+mais+anos+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-332>, acessado a 24 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Salario+medio+mensal+dos+trabalhadores+por+conta+de+outrem+remuneracao+base+e+ganho+por+sexo-894>, acessado a 30 de Janeiro de 2012.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527>, acessado a 17 de Janeiro de 2012.

**ANEXOS**





## **Anexo 1: Guião da entrevista**



### Entrevista Semiestruturada (Guião)

**Objectivo geral da entrevista:** Compreender a construção ou reconstrução da identidade de género implica a análise de dimensões que ultrapassam os aspectos exteriores e mais visíveis da feminilidade e deve, para além destes, considerar a interpretação que cada mulher faz da sua condição, as justificações que apresenta e a leitura que faz da influência e interacção da sua idade e das suas experiências de vida, na forma de ser mulher. Assim, esta entrevista pretende dar visibilidade ao discurso das mulheres sobre a identidade e sobre os factores e experiências que marcaram a forma como interpretam a feminilidade e as escolhas e oportunidades que lhes estão associadas.

Objectivos específicos	Questões
Caracterizar as participantes	Idade Escolaridade Profissão (actual ou anterior) Residência (rural ou urbana) Para si, o que é ser mulher? O que é ser feminina (o que é a feminilidade)?
Avaliar a percepção da construção social das diferenças entre sexos?	Existem diferenças entre mulheres e homens? Se sim, quais são? Qual é a sua opinião acerca das diferenças entre mulheres e homens? Na sua opinião quais são as principais características das mulheres? Na sua opinião quais são as principais características dos homens? Qual a razão ou razões dessas diferenças? Na sua opinião, as características das mulheres são inatas ou adquiridas? Se as considera adquiridas quais são os principais processos de aquisição? Quais são, de acordo com o seu ponto de vista, as vantagens e as desvantagens (se entender que existem) em ser mulher. E as vantagens e desvantagens de ser homem?
Avaliar o sentimento de diferenciação em função do género	Enquanto mulher, quais as principais diferenças que encontrou no tratamento de homens e mulheres em diferentes contextos (na intimidade, em casa, na escola, no trabalho):

Objectivos específicos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na infância (em casa, na escola)</li> <li>- na juventude (na intimidade, em casa, na escola, nas opções escolares)</li> <li>- na idade adulta (na intimidade, em casa, no trabalho, nas opções de carreira)</li> <li>- na adultez sénior (pós-reforma, na intimidade, em casa)</li> </ul> <p>Como foram vivenciadas estas diferenças? Alguma vez sentiu que a diferença a penalizou ou beneficiou?</p>
Perceber a percepção valorativa das diferenças dos papéis e características femininas	<p>Sente que a sua vida teria sido diferente se não fosse mulher? Porquê? Teria sido mais fácil ou mais difícil? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na infância (em casa, na escola)</li> <li>- na juventude (na intimidade, em casa, na escola, nas opções escolares)</li> <li>- na idade adulta (na intimidade, em casa, no trabalho, nas opções de carreira)</li> <li>- na adultez sénior (pós-reforma, na intimidade, em casa)</li> </ul>
Compreender os processos de aprendizagem associados ao desempenho e interiorização dos papéis femininos	<p>Como aprendeu a ser mulher? Quem a ensinou a desempenhar esses papéis? O que mais a influenciou? Que mensagens recorda como mais determinantes?</p>
Identificar as formas e processos de transmissão dos estereótipos de género, percebidas pelas mulheres	<p>Na sua opinião existem tarefas ou papéis preferencialmente femininos ou masculinos? Como é que, ao longo da sua vida, foi aprendendo os comportamentos associados à feminilidade? Alguma vez sentiu que a avaliação do seu comportamento foi feita em função do seu sexo? Como e por quem? Quem foram os seus modelos de feminilidade, ao longo da vida? Como caracteriza esses modelos?</p>
Perceber como se processa a construção da identidade de género	<p>Considera-se feminina? O que é, para si, ser mulher? E esta definição, tem sido constante ao longo da vida? A sua identidade de género (a forma como se sente mulher ou as suas características como mulher) é estável ou tem sido reconstruída ao longo da sua vida (transições, fases ou etapas da vida)?</p>
Identificar possíveis variações situacionais de género percebidas pelas participantes	<p>Existem situações em que sente que age de forma mais feminina? Quais? Quais os papéis que assume enquanto mulher? Sente que determinados papéis a realizam mais enquanto mulher? Sente-se confortável no desempenho desses papéis? De que forma a feminilidade influencia o sucesso ou insucesso em todas as áreas de actuação? Enquanto mulher, modela o seu comportamento (muda a sua forma de agir) em função da variação de contextos ou situações?</p>

## Anexo1: Guião da Entrevista

Objectivos específicos	Questões
	<p>Porquê?</p> <p>E como é que isso a faz sentir?</p>
Verificar como o grupo social de pertença influencia, na óptica das mulheres, a construção da identidade de género	<p>Como é que o contexto familiar e social influencia a sua identidade de género?</p> <p>Alguma vez teve de adaptar o seu comportamento feminino em função do grupo social em que está ou esteve inserida?</p> <p>Sentiu ou sente a influência de outras famílias, por exemplo, da vizinhança ou de famílias com que se relacionem? Como e em quê?</p> <p>Sente que a educação que teve em casa condicionou a forma como interpreta a feminilidade?</p> <p>E na escola?</p> <p>Verificou a existência de conflitualidade entre o modelo de mulheres difundido pela sua família e pela escola?</p> <p>Se sim, como resolveu esta conflitualidade?</p> <p>Sente que no seu trabalho as expectativas em relação ao seu desempenho e comportamento estão relacionadas com o facto de ser mulher?</p> <p>Como concilia a vida profissional com a vida familiar?</p> <p>O mercado de trabalho é sensível à conciliação da vida profissional com a vida familiar?</p>
Identificar os momentos significativos na construção ou redefinição identitária	<p>Costuma pensar sobre a feminilidade?</p> <p>Quais foram os momentos da sua vida que mais desencadearam esta reflexão?</p> <p>Em que momentos/episódios repensou e ajustou os sentimentos e comportamentos em relação à sua identidade enquanto mulher?</p>
Compreender o significado de ser mulher, namorada/esposa, filha/mãe/avó, trabalhadora, amiga, (...), para mulheres de diferentes idades	<p>O que sente que as pessoas com quem convive esperam de si por ser mulher?</p> <p>Para si e para a sua família o que é ser namorada/esposa, mãe, filha, avó, trabalhadora, amiga, ...</p> <p>De todos estes papéis, para si qual é o mais importante? Porquê?</p> <p>Para si qual é o papel fundamental das mulheres na família? E dos homens?</p> <p>Como é que este papel se concilia com uma carreira profissional?</p>
Identificar as possíveis influências da educação (formal e não formal) na transmissão de estereótipos sexistas	<p>Sente que os modelos de feminilidade (as formas de ser mulher) se alteraram na sua família, ao longo das diferentes gerações?</p> <p>Quais as diferenças entre rapazes e raparigas em casa, durante a sua infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quais as tarefas</li> <li>- quais as brincadeiras e jogos</li> <li>- quais os comportamentos permitidos ou proibidos às meninas?</li> </ul> <p>Quais as diferenças entre rapazes e raparigas na escola, durante a sua infância?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quais as tarefas</li> </ul>

Objectivos específicos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quais as brincadeiras e jogos</li> <li>- quais os comportamentos permitidos ou proibidos às meninas?</li> </ul> <p>Quais as diferenças entre rapazes e raparigas na escola, durante a adolescência?</p> <p>Quais foram os/as educadores/as que mais contribuíram para a construção da sua identidade de género? Porquê?</p> <p>Considera que, na sua vida, outros modelos (educação formal e não.formal) de feminilidade foram importantes? Quais?</p> <p>Como é que esta influência está presente na sua vida?</p>
<p>Identificar a forma como é concebida a educação formal e não formal a partir das percepções (estereotipadas ou não) das características dos rapazes e das raparigas?</p>	<p>Na sua opinião, como devem ser educados os rapazes e raparigas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nas tarefas domésticas</li> <li>-nas brincadeiras e jogos</li> <li>- na prática de desporto</li> <li>-em outras actividades de lazer</li> </ul> <p>Na escola os rapazes e as raparigas devem ter a mesma educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a nível dos conteúdos na escolha de áreas de estudo</li> </ul> <p>Considera que a escola deveria ter em conta as questões da igualdade valorativa de género (dar o mesmo valor às características femininas e masculinas)? Porquê?</p> <p>O que mudou na educação das suas filhas em relação à educação que teve? Como tenciona educar as suas filhas?</p> <p>Considera que esta mudança é suficiente? O modelo de feminilidade mantém-se?</p> <p>Que papel deve ter/tem/teve o pai na educação das crianças? E, especificamente, na educação das filhas?</p> <p>Na sua opinião, quais as preocupações fundamentais a considerar na educação das raparigas e jovens mulheres?</p> <p>Como considera que podemos, através da educação, combater a desigualdade de género?</p> <p>Que medidas políticas deveríamos implementar para promover a igualdade de género?</p>

## **Anexo 2: Classificação Portuguesa das Profissões**





Classificação Portuguesa das Profissões 2010<sup>215</sup>

Grande Grupo	Sub-Grande Grupo	Designação
<b>0</b>	<b>Profissões das Forças Armadas</b>	
	01	Oficiais das forças Armadas
	02	Sargentos das Forças Armadas
	03	Outro Pessoal das Forças Armadas
<b>1</b>	<b>Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Directores e Gestores Executivos</b>	
	11	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes da Administração Pública, de organizações especializadas, directores e gestores de empresas
	12	Directores de serviços administrativos e comerciais
	13	Directores de produção e de serviços especializados
	14	Directores de hotelaria, restauração, comércio e de outros serviços
<b>2</b>	<b>Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas</b>	
	21	Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins
	22	Profissionais de saúde
	23	Professores
	24	Especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais
	25	Especialistas em assuntos jurídicos, sociais, artísticos e culturais
<b>3</b>	<b>Técnicos e profissões de nível intermédio</b>	
	31	Técnicos e profissões das ciências e engenharias, de nível intermédio
	32	Técnicos e profissionais de nível intermédio da saúde
	33	Técnico de nível intermédio das áreas financeira, administrativa e dos negócios
	34	Técnico de nível intermédio dos serviços jurídicos, sociais, desportivos, culturais e similares
	35	Técnicos das tecnologias de informação e comunicação
<b>4</b>	<b>Pessoal administrativo</b>	
	41	Empregados de escritório, secretários em geral e operadores de processamento de dados
	42	Pessoal de apoio directo a clientes
	43	Operadores de dados, de contabilidade, estatística, de serviços financeiros e relacionados com o registo
	44	Outro pessoal de apoio de tipo administrativo
<b>5</b>	<b>Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança</b>	
	51	Trabalhadores dos serviços pessoais
	52	Vendedores
	53	Trabalhadores dos cuidados pessoais e similares
	54	Pessoal dos serviços de protecção e segurança
<b>6</b>	<b>Agricultores e trabalhadores qualificados</b>	
	61	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e produção animal, orientados para o mercado
	62	Trabalhadores qualificados da floresta, pesca e caça, orientados para o mercado
	63	Agricultores, criadores de animais, pescadores, caçadores e colectores, de subsistência
<b>7</b>	<b>Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices</b>	
	71	Trabalhadores qualificados da construção e similares, excepto electricista
	72	Trabalhadores qualificados da metalurgia, metalomecânica e similares
	73	Trabalhadores qualificados da impressão, do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesãos e similares

<sup>215</sup> A classificação Portuguesa das Profissões publicada pelo INE (2010, pp. 25-27).

Grande Grupo	Sub-Grande Grupo	Designação
	74	Trabalhadores qualificados em electricidade e em electrónica
	75	Trabalhadores da transformação de alimentos, da madeira, do vestuário e outros industriais e artesanato
<b>8</b>	<b>Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem</b>	
	81	Operadores de instalações fixas e máquinas
	82	Trabalhadores da montagem
	83	Condutores de veículos e operadores de equipamentos móveis
<b>9</b>	<b>Trabalhadores não qualificados</b>	
	91	Trabalhadores de limpeza
	92	Trabalhadores não qualificados da agricultura, produção animal, pesca e floresta
	93	Trabalhadores não qualificados da indústria extractiva, construção, indústria transformadora e transportes
	94	Assistentes na preparação de refeições
	95	Vendedores ambulantes (excepto de alimentos) e prestadores de serviços na rua
	96	Trabalhadores dos resíduos e outros serviços elementares

### **Anexo 3: Consentimento informado**



### Consentimento Informado

O meu nome é Sofia Bergano, sou doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, estou a realizar uma investigação sobre o estudo da identidade de género, mais especificamente sobre os processos de construção da identidade feminina.

A sua colaboração consistirá numa entrevista individual sobre o seu percurso de vida e sobre a forma como ser mulher o influenciou. Os dados recolhidos serão analisados e publicados em actividades de natureza académica.

Com o intuito de facilitar o registo dos dados da entrevista gostaria de obter uma autorização para gravar, em áudio, a entrevista.

Tem o direito de parar a entrevista a qualquer momento e de não responder a questões que não queira. Não existem respostas correctas ou incorrectas, apenas as suas opiniões e relatos sobre a sua experiência de vida.

---

Aceito participar na investigação, fazendo a entrevista e autorizo a gravação áudio da mesma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da entrevistada)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da entrevistadora)

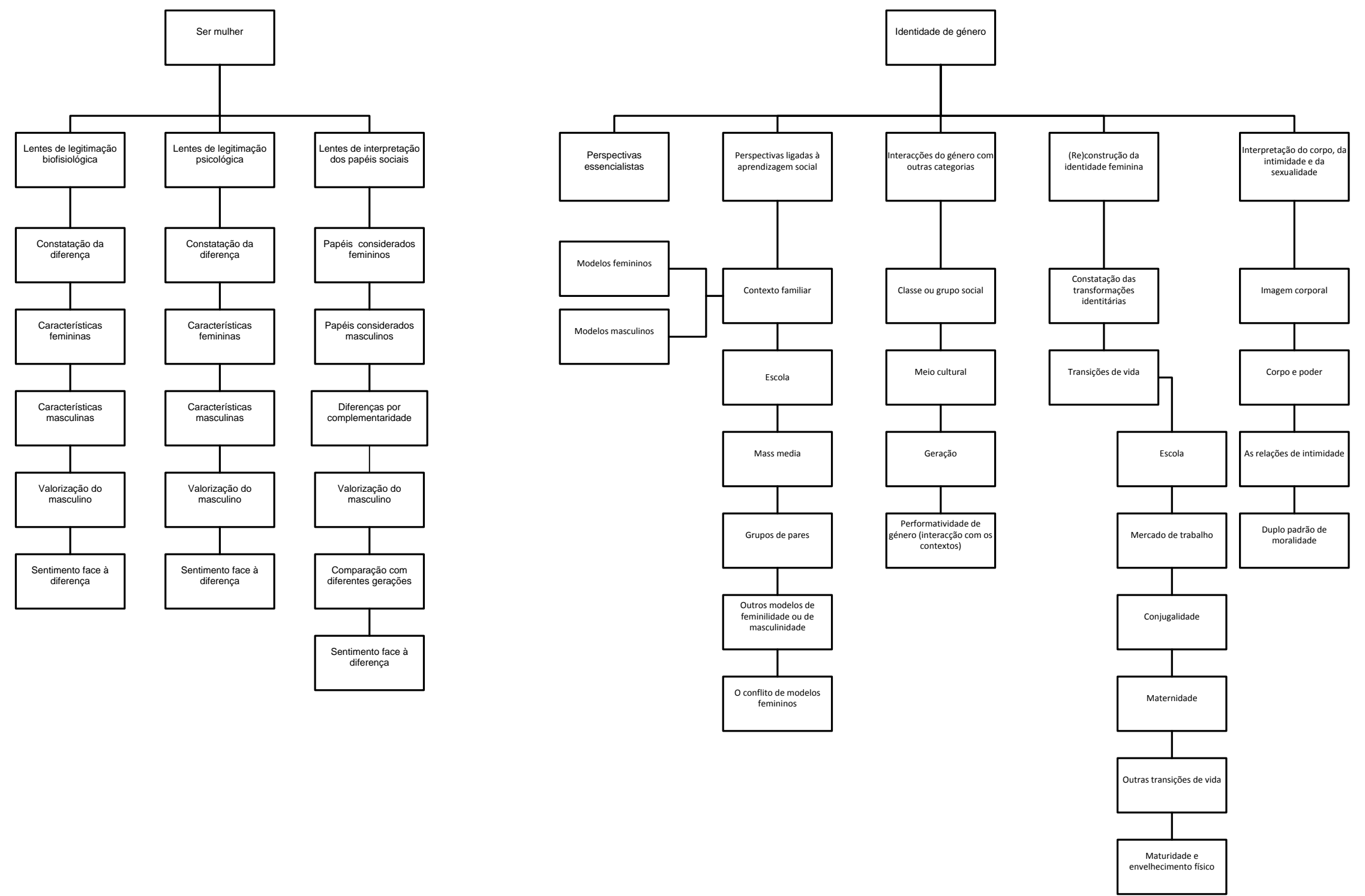


#### **Anexo 4: Esquemas organizadores do processo de categorização da análise de Conteúdo**



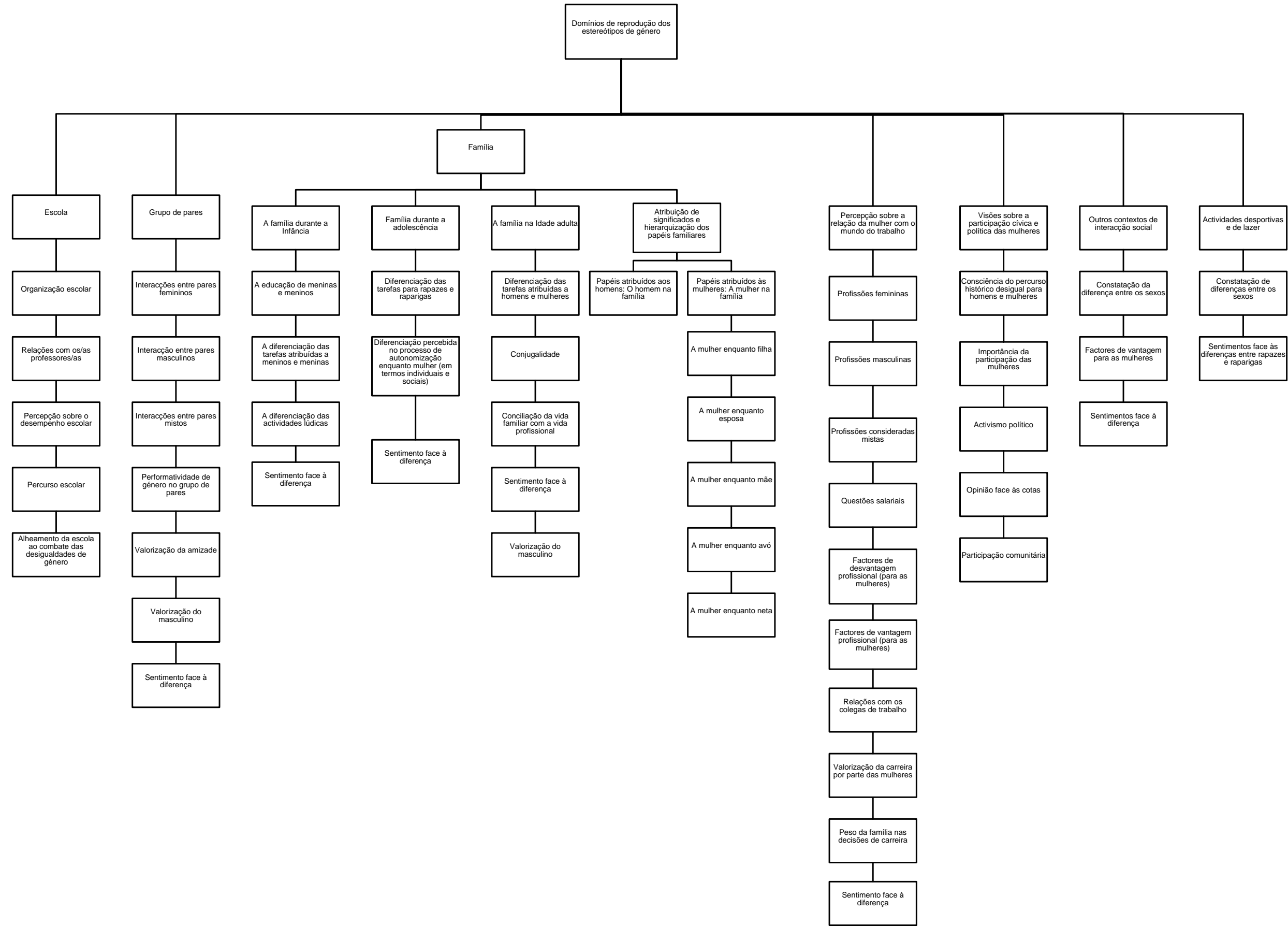


Anexo 4: Esquemas organizadores do processo de categorização da análise de Conteúdo





Anexo 4: Esquemas organizadores do processo de categorização da análise de Conteúdo



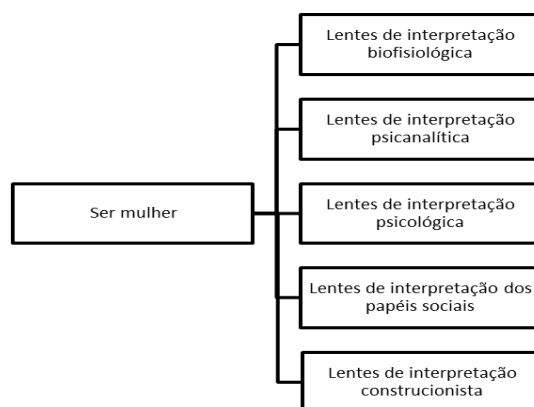


## **Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas**

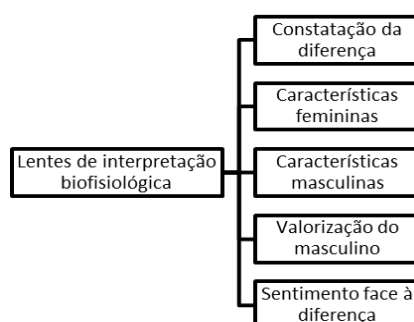


## Análise de conteúdo das entrevistas

## Ser mulher



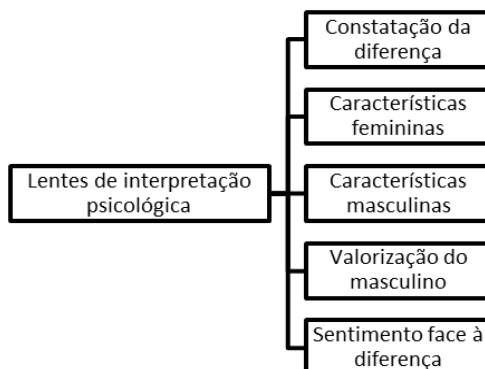
## Lentes de interpretação biofisiológica



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Lentes de interpretação biofisiológica	Constatação da diferença	<i>Identificação de diferenças hormonais, fisiológicas e morfológicas</i>	<p>“Imensas [diferenças], à parte das fisiológicas, (...) a parte do físico obviamente.” (F1G2)</p> <p>“Há características mais masculinas e características mais femininas, mas acho que há na fisionomia (...), de resto, eu acho que a diferença no ser humano não existe, no meu entender. Eu acho que há diferenças fisiológicas e que depois as pessoas são iguais” (F2G2)</p> <p>“As principais é que nós, por muito que a gente tente, em termos físicos temos capacidades diferentes, o que não quer dizer que as capacidades intelectuais não sejam iguais” (F2G3)</p> <p>“As diferenças físicas têm a ver com a fisiologia, com a genética, não temos forma de alterar isso” (F2G3)</p> <p>“(…) o aspecto físico, a força, e por aí a fora” (F3G3)</p> <p>“A razão dessas diferenças, não sei, mas sei que eu sou diferente do meu marido. Talvez já seja de nascença” (F3G1)</p> <p>“Isso já basta ser homem e ser mulher para haver uma diferença. Ter nascido homem ou ter nascido mulher. Já nascemos diferentes” (F3G2)</p>
	Características femininas	<i>Definição de feminilidade pelas suas características fisiológicas</i>	<p>“Desvantagens... pronto temos aqueles clichés... temos a menstruação, temos isto temos aquilo, mas acho que a diferença hormonal também se nota muito mais em nós do que nos homens” (F1G3)</p> <p>“(…) para mim ser mulher é o ter aquele tal... poder ser mãe, em princípio, é uma coisa que os homens não podem” (F3G2)</p> <p>“Outra diferença é a tal coisa, os homens não conseguem gerar filhos” (F3G2)</p> <p>“(…) a mulher há certos serviços que não tem força suficiente para fazer” (F3G2)</p> <p>“(…) a voz de uma mulher não é tradicionalmente uma voz áspera, até o nosso timbre é diferente e há alturas em que nós temos que oscilar, alterar o nosso tom de voz” (F2G3)</p>
	Características masculinas	<i>Definição de masculinidade</i>	<p>“Mas tem de haver diferenças inatas, (...), por exemplo o homem ser menos emocional do que a mulher... acho que é</p>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
		<i>pelas suas características fisiológicas</i>	uma diferença inata” (F1G3) “(…) se me colocassem a carregar baldes de massa a mim e a um rapaz da minha idade, provavelmente ele teria maior habilidade física para fazer este tipo de..., não é tanto se formos os dois a projectar uma casa se calhar temos as mesmas competências. A principal diferença é de constituição física” (F2G3) “Há certas coisas que um homem faz e que uma mulher não consegue, os homens têm mais força que as mulheres (...)”(F3G2)
	Valorização do masculino	<i>Valorização das características masculinas</i>	“(os homens têm) a vantagem de não aparecerem grávidos no emprego, nem em casa, para os pais. Acho que é uma, que existe uma vantagem, uma superioridade física que se nota” (F2G3)
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos de conforto ou de desconforto associados às diferenças fisiológicas</i>	“Mas acho que também temos muitas vantagens, outra vantagem: nós podemos ser mães” (F1G3) “Há vantagens de ser mulher. Em primeiro lugar porque só nós é que podemos ter uma capacidade que os homens não têm que é dar à luz e de manter uma relação de vinculação com as crias” (F2G3) “Mas gosto de ser mulher, gosto de ser mãe, pronto e ser mulher é ter oportunidade de ser mãe” (F3G2) “(…) o dar à luz. É uma experiência fantástica, depois de nascer não há muita diferença porque o pai ajuda, actualmente, mas aquele momento, eu acho que é assim uma coisa muito especial” (F3G3)

### Lentes de interpretação psicológica



<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Lentes de interpretação psicológica	Constatação da diferença	<i>Identificação de diferenças nos interesses, motivações, ambições e outras características psicológicas</i>	“(…) a grande diferença entre os homens e as mulheres, é uma questão de sensibilidade para determinados assuntos” (F1G2) “Acho que somos diferentes, na forma de pensar, de ver, os interesses, são muito diferentes. Eu acho que como pessoas podemos não ser diferentes, mas o caminho que cada um leva, consoante os seus interesses, ambições, etc., acho que acaba por nos alterar muito e tornar o homem e a mulher diferentes” (F1G3) “Talvez esse comodismo esteja ligado também aquilo das emoções, e tal, a mulher cria mais laços e isso acaba por prendê-la mais a um sítio e acaba por se acomodar a esse sítio, acho que neles não tanto, acho que eles são mais independentes do que nós” (F1G3). “Quanta diferença há. São diferentes em tudo, querem ser mais do que as mulheres, os homens, (...) Até no feitio, quantas vezes a gente tem de se calar para ... agora não, mas antigamente era assim, para não haver ralhos em casa” (F2G1). “(…) tenho maneiras diferentes dos homens, se calhar eu gosto de coisas que eles não gostam. Nós somos um bocado diferentes deles, muito diferentes... somos muito diferentes deles, eu acho

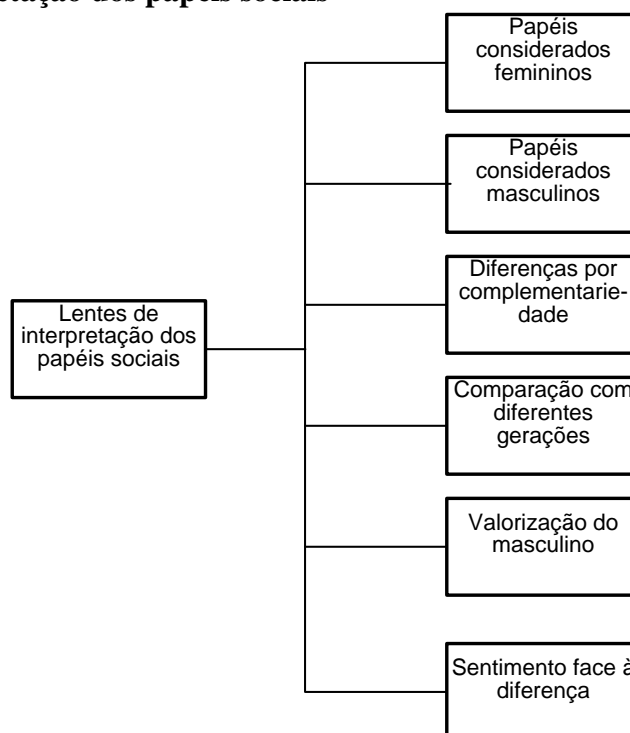


## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>que a gente ser feminina... sei lá, gostamos de coisas que eles não gostam" (F3G1).</p> <p>"a maneira de pensar, acho que é diferente de uma mulher e de um homem, e pronto" (F3G3).</p>
	Características consideradas femininas	<i>Definição de feminilidade pelas suas características psicológicas</i>	<p>"(...) as formas de... a sensibilidade, para mim a sensibilidade. (...) eu acho que as mulheres são muito mais emocionais e muito mais sensíveis do que os homens, e se calhar por isso não tão... práticas. A sua sensibilidade ligada à emoção tira-lhes alguma noção de ser prático" (F1G2).</p> <p>"(...) o facto de sermos mais complicadinhas porque pensamos mais e arranjamos mais problemazinhos e essas coisinhas também nos tornam muito mais infelizes a nós do que a eles, essa complicaçãozinha toda" (F1G3).</p> <p>"(...) para mim ser mulher é muita coisa...a nível pessoal, e fazendo a comparação com um homem, é ser muito mais vivido do que um homem porque acho que sentimos muito mais emoções do que um homem. E acho que essa vivência, ou essas experiências emocionais nos fazem sentir muito mais vivas e completas" (F1G3).</p> <p>"(...) acho que somos diferentes, acho que quando somos confiantes somos mais arrogantes (...). E deixamo-nos calcar mais quando o nosso ego está mais em baixo. Acho que somos mais complicadas do que eles" (F1G3).</p> <p>"(...) temos assim mais pena das pessoas. Somos assim mais humanas, eu acho. Somos mais humanas mais tolerantes" (F3G1).</p> <p>"Acho que nós somos mais...primeiro acho que somos mais complicadas, não somos tão sinceras, frontais ou abertas, somos muito mais de joguinhos psicológicos e não temos tanta coragem, nem à-vontade para abrir o jogo, mostrar o que sentimos, o que pensamos. Acho que eles são (...) muito mais simples. Além de complicadas, acho que somos muito mais arrogantes, eu acho que somos de extremos: arrogantes quando o nosso ego está completamente em cima e muito modestas, quase nos deixamos humilhar quando o nosso ego está mais em baixo. Eles não tanto, não têm essas irregularidades, eles são mais seguros, mesmo os inseguros, acabam por não dar tanta importância a isso" (F1G3).</p> <p>"(...) acho que nós temos que nos afirmar pela sensualidade. Acho que não há mal nenhum em termos uma postura doce, meiga, carinhosa" (F2G3).</p> <p>"Para mim as diferenças não fazem sentido nenhum, mas acho que as mulheres são mais submissas que os homens, porque acho que é a mentalidade. É uma questão de mentalidade" (F2G2).</p> <p>"(...) são submissas, eu ... eu não gosto muito desta palavra porque o que eu quero dizer não é bem submissa, mas quem dá sempre a última opinião, eu acho que ainda é um pouco o marido, no geral... é homem" (F1G2).</p> <p>"Serem mais vaidosas, naturalmente, há homens que também são, mas as mulheres são mais vaidosas" (F3G1).</p> <p>"(...) mas acho que as mulheres têm melhor feitio do que os homens, (...). Acho que a mulher tem melhor feitio que o homem" (F3G1).</p> <p>"As mulheres são mais bonitas, mais sedutoras" (F3G2).</p> <p>"(...) uma mulher é mais calma, mais ponderada" (F3G3).</p>
	Características consideradas masculinas	<i>Definição de masculinidade pelas suas características psicológicas</i>	<p>"(...) por serem [os homens] muito mais simples de cabeça acabam por ter uma tranquilidade bestial. Acho que são mais divertidos, mais soltos, mais livres, mais relaxados, mais tudo paz e eu quero é divertir-me, são muito mais divertidos e acabam por viver experiências muito mais engraçadas, alegres e tal do que as mulheres" (F1G3).</p> <p>"(...) acho que eles são muito mais aventureiros, acho que eles não têm tanto medo de se mandar para as coisas, experiências e aventuras e nós, acho, que pensamos mais nisso e pomos os prós e os contras, somos mais comodistas e eles nem tanto" (F1G3).</p> <p>"Serem machistas, em primeiro lugar, são assim: <i>eu sei, eu faço,</i></p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p><i>eu mando, eu posso</i>” (F3G1).</p> <p>“O homem é mais exuberante no que pensa e no que diz e é.... acho que é ... não tem tanta paciência para os pormenores” (F3G3).</p>
	Valorização do masculino	<p><i>Caracterização do feminino por recurso a expressões depreciativas. Comparação valorativa da masculinidade com a feminilidade</i></p>	<p>“(...) eu não quero parecer convencida, mas acho que sou um bocadinho mais prática do que as raparigas da minha idade, pelo menos do que aquelas com que eu convivo” (F1G3).</p> <p>“(...) algumas que são ... como é que hei-de dizer... manipuladoras, também acho. Não é que seja o meu caso... mas há, há esse tipo de mulheres, e aproveitadoras” (F3G2).</p> <p>“(...) acho que um homem tem mais iniciativa do que as mulheres. (...) tomam a iniciativa de ir falar com o director da empresa e apresentam projectos da cabeça deles que... mas tomam essa iniciativa e elas comentam entre si as iniciativas que teriam ou até essas ideias que têm mas não passam, não tomam a iniciativa ... não sei porquê, se por medo” (F1G3).</p> <p>“(...) acho que as mulheres têm tendência a ser mais lamechas” (F3G3).</p>
	Sentimento face à diferença	<p><i>Manifestação de sentimentos de conforto ou de desconforto associados às diferenças psicológicas e de comportamento</i></p>	<p>“(...) ser feminina, além de ser mulher é ser mulher afirmando as características do ser mulher, com orgulho, com vontade, de uma forma sedutora, acho que também entra aí a área da sedução, do ser feminino” (F2G3).</p> <p>“(...) há coisas que me incomodam mais do que um homem dizer, ou de se considerar, a nível dos <i>media</i>, que um homem não faz determinadas coisas porque é homem, incomoda-me às vezes mais, uma mulher dizer que ... fazer-se de frágil, fazer-se de excessivamente feminina, ou apelidar isso de feminilidade, isso é mariquice no sentido não do gay, da homossexualidade, mas mariquice .... Por amor de Deus, eu sou mulher, sou feminina mas sou ... e se só houvesse mulheres no mundo como é que era, eu era igual às outras, quero dizer, tenho que passar como as outras, se tive um furo tenho que mudar o pneu, não vou estar a chamar o meu marido ou um mecânico, <i>ai socorro, o senhor é homem venha-me cá ajudar que eu não sei mudar um pneu</i>, quer dizer se não sei aprendo, pronto às vezes não consigo, então tenho de pedir ajuda, agora se tenho de pedir ajuda a um homem ou a uma mulher é igual” (F1G2).</p> <p>“(...) sinto-me muito bem em ser mulher nisso, porque acho que vivemos mais que eles, sentimos mais as coisas” (F1G3).</p> <p>“E depois como mulher, além disto temos muito poder sobre os homens e isso acaba por ser uma vantagem porque nos torna muito fortes” (F1G3). “Sinto estas diferenças com algum entusiasmo, mas não levo isto como uma competição porque apesar de tudo as diferenças são óptimas, porque acabam... completamo-nos” (F1G3).</p> <p>“(...) eu gosto de ser mulher, não queria ser homem, não... sei lá é diferente, mas sinto-me confortável” (F3G3).</p>

## Lentes de interpretação dos papéis sociais



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Lentes de interpretação dos papéis sociais	Papéis considerados femininos	<i>Definição da feminilidade pela atribuição de papéis sociais</i>	<p>“(…) é um amparo para a família, talvez. E depois quando se casa é um amparo para o marido” (F1G1).</p> <p>“As mulheres têm mais jeito para tratar dos mais velhos, já vem de nascença, é um hábito que sempre existiu” (F1G1).</p> <p>“Esposa e mãe. A maternidade e o casamento foram as tarefas mais importantes da minha vida” (F1G1).</p> <p>“São donas de casa mesmo tendo outra profissão. São donas de casa, são elas que tratam dos filhos, dos pais ou dos sogros doentes, mesmo quando são sogros. São elas que gerem o <i>stock</i> [risos] alimentar [risos]. Não, mas quer dizer, são elas que fazem a gestão, porque podiam ser donas de casa, ficar só em casa mas não fazer esse tipo de gestão, mas são elas que fazem esse tipo de gestão” (F1G2).</p> <p>“ [papéis que associa à feminilidade] O ser mãe, sem dúvida” (F1G2).</p> <p>“(…) ser mulher também é... um bocadinho fazer um pouco de tudo. Acho que nós mulheres temos uma capacidade inacreditável de sermos bastante multifacetadas, é um bocadinho assim, adaptamo-nos muito fácil a cada situação, e acho que desenvolvemos várias capacidades em várias funções e representamos vários papéis na sociedade. De mãe, de dona de casa, no emprego, de tudo, Acabamos por desenvolver várias capacidades em cada função e acho que isso nos faz sentir um bocadinho mais fortes a nível pessoal” (F1G3).</p> <p>“O cuidar dos filhos. Eu acho que sim, mas acho que não seja por ser suposto, nós acabamos por nos importar muito mais com isso” (F1G3).</p> <p>“O papel de dona de casa, também nos preocupamos com a casa, o manter tudo, porque eu acho que um homem chega a casa e está tudo impecável mas nem sequer pensa no que como é que foi ficar impecável. Uma mulher chega a casa e trata de pôr o espaço impecável” (F1G3).</p> <p>“(…) as relações familiares também, porque acho que os homens, por serem mais independentes (...) são mais independentes emocionalmente. Porque a mulher também</p>

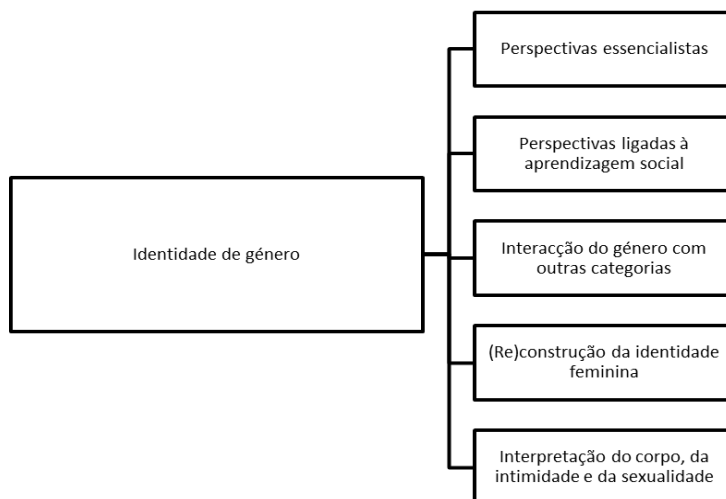
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>consegue ser bem independente mas não tanto a nível emocional, ou seja, depois de construir uma família, acho que a força maior para continuar com as relações familiares, mesmo eventos sociais, o manter as relações de amizade e a nível familiar acho que vem muito da mulher (...) Acho que isso acaba por ser tarefa da mulher” (F1G3).</p> <p>“A mulher é a protectora da família, mas isto é a visão que eu tenho agora (...) e outra coisa, acho que em qualquer idade a mulher inclui o homem em muito mais coisas da vida dela do que o homem a mulher” (F1G3).</p> <p>“Como mulher, sem dúvida ser mãe. Eu acho que o ser mãe nos deve fazer sentir ... que até lá... é como se até lá tivéssemos sido muito mais pessoa e a partir daí somos muito mais mulheres” (F1G3).</p> <p>“[papéis que associa à feminilidade] Esposa, mãe e dona de casa, mais nada” (F2G1).</p> <p>“[os papéis em que sente maior realização] Enquanto mulher, como mãe, e como esposa e como amiga dos outros, são os papéis que eu acho que me podem valorizar um pouco mais” (F2G2).</p> <p>“O papel de filha, o de filha, o de madrinha, (...). Enquanto mulher o de namorada, o de neta que é um papel muito diferente, os cuidados de mulher neta dos do homem neto, não tem nada a ver” (F2G3).</p> <p>“Sei lá... ser mulher é ter obrigações a cumprir, é olhar pelos filhos, ser uma boa dona de casa (...) eu acho que uma mãe gosta mais de um filho do que o pai, pelo menos eu noto... na minha vida, não é? Que sou mais pelos filhos do que o meu marido e isso faz parte de ser feminina” (F3G1).</p> <p>“(...) a mulher é mais sobrecarregada, a tal coisa, tem a vida de casa tem o trabalho, actualmente as mulheres quase todas trabalham, precisamos de trabalhar para sobreviver, porque só o marido não chega” (F3G2).</p> <p>“O [papel] de mãe e o de esposa também, também conta muito” (F3G2).</p> <p>“Neste momento acho que é a maternidade... é o mais importante [na definição da feminilidade]” (F3G3).</p> <p>“Em tudo, um simples arrumar a cozinha, eu acho que é diferente... é... a minha maneira de pensar é: acabo de almoçar ou de jantar, arrumo a cozinha; e acho que os homens já não é bem assim, tipo: <i>tem tempo</i>. As mulheres são mais organizadas, é mesmo isso, acho que os homens são menos organizados” (F3G3).</p> <p>“As tarefas, os papéis de dona de casa, enquanto mulher, acho que é só mesmo esse. Mãe, trabalhadora... sim. Trabalhadora e dona de casa estão mais ou menos no mesmo patamar, porque eu também não sei viver sem trabalhar, eu quando estive agora de licença de maternidade, eu achei que estava a entrar numa depressão pós-parto mas não, era falta de exercício mental, de movimento, eu estou habituada àquilo, eu trabalho desde os meus 23 anos, mas gosto do que faço, (...), senti falta da profissão. É assim, ser dona de casa é importante, mas acho que também a carreira também é muito importante. Eu estou realizada no meu trabalho, é importante e não só pelo salário” (F3G3).</p> <p>“[o papel mais importante] É o papel de mãe” (F3G3)</p>
	Papéis considerados masculinos	Definição da masculinidade pela atribuição de papéis sociais	<p>“Eles é que mandam, ainda há muita mulher que não trabalha, eles é que olham pelos negócios. Mas hoje há muita mulher que sabe pôr-se a par do homem, não digo do marido, do homem” (F1G1).</p> <p>“Quando éramos novas e queríamos ir a algum lado era ao pai que pedíamos. E, às vezes, dizia que sim outras que não, mas pedíamos sempre” (F1G1).</p> <p>“O homem é que trabalha fora de casa, o homem é que ganha, o que o homem ganha é que dá para o sustento da casa mesmo que a mulher tenha outra profissão, não é, e mesmo que</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>compartilhe em igualdade de circunstâncias eu acho que, por exemplo, na situação actual que vivemos eu acho que se um homem estiver desempregado é muito mais grave do que se for a mulher a estar desempregada” (F1G2).</p> <p>“(…) o homem também se foca muito mais no trabalho do que a mulher” (F1G3).</p> <p>“Eles, pronto, é que põem e dispõem e fazem isto, fazem aquilo e tratam de tudo” (F2G1).</p> <p>“(…) eu acho que na idade adulta, eu acho que é mais fácil ser mulher. Não lhe sei explicar muito bem porquê. Mas acho que... eu acho que a sociedade impõe ao homem mais responsabilidade” (F2G2).</p>
	Diferenças por complementaridade	<i>A visão complementar das diferenças entre homens e mulheres</i>	<p>“Ele é o marido que sabe que tem as obrigações e os deveres com a mulher. E eu cumpro na mesma” (F1G1).</p> <p>“(…) há milhões de anos havia muitas sociedades matriarcais, em que as mulheres é que governavam e geriam até pela própria condição dos homens partirem para a caça ou para a guerra e depois não voltarem porque tinham perdido o rumo” (F1G2).</p>
	Valorização do masculino	<i>Comparação valorativa dos papéis femininos e masculinos</i>	<p>“(…) mesmo que o homem ganhe exactamente o mesmo que a mulher ou até menos. Eu, por exemplo, já vivi esse tipo de... de situação de o meu marido, momentaneamente, estar sem trabalho e foi um <i>ai Jesus</i>. E eu se ficar a ganhar menos, como vou ficar a ganhar menos, ninguém assim à minha volta está assim muito preocupado (risos) porque o meu marido vai ficar a ganhar o mesmo, não é [risos]” (F1G2).</p>
	Comparação com diferentes gerações	<i>Constatação da diferença entre gerações na atribuição de papéis sociais</i>	<p>“Agora elas criam empresas, na parte médica há muitíssimas boas mulheres médicas. No meu tempo só havia médicos homens. Actualmente, a mulher pode-se equiparar ao homem em muitas coisas” (F1G1).</p> <p>“Agora a mulher não fica em casa a olhar da casa, a cozinhar, cozinha quando chega a casa, à pressa, antigamente a mulher saía para passear, para fazer compras ou para fazer visitas. Mas também antigamente em casa havia sempre pessoal” (F1G1).</p> <p>“Agora mudou muito, o homem ajuda muito a mulher. Mas antigamente parecia muito mal o homem ajudar a fazer a cama ou a pôr a mesa, isso era para os criados” (F1G1).</p> <p>“(…) agora ao sábado e domingo não temos empregada, têm que ajudar. Antigamente o homem não fazia nada dessas coisas, era muito micas, agora até mudam as fraldas aos filhos, antigamente não” (F1G1).</p> <p>“Antigamente havia coisas só para mulheres, as mulheres tinham de fazer tudo: tratar dos filhos, tratar da casa, não é. E agora não, fazem os dois e eu acho bem. (...). E eu acho muito bem que dividam as tarefas, pronto acho que... mas antigamente não” (F2G1).</p> <p>“(…) mas quem tratava [dos filhos] era só eu [risos], mas eram os dois que deviam tratar, como agora” (F2G1).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à atribuição de papéis masculinos e femininos</i>	<p>“Sempre se disse que o homem é melhor” (F1G1).</p> <p>“Como mulher senti-me sempre protegida” (F1G1).</p> <p>“Muitas vezes até tenho vergonha de ser mulher, a mulher agora não tem pudor nenhum. O feminino dava-se ao respeito e agora não dá. Agora não há respeito nenhum pela mulher” (F1G1).</p> <p>“É melhor ser homem do que mulher porque os homens vão para aqui, vão para além e as mulheres nunca iam para lado nenhum que não podiam” (F2G1).</p> <p>“Ser mulher é um grande trabalho” (F2G1).</p> <p>“Acho que nós não perdemos nada com esta forma directa, próxima e feminina de ser. E devemos ser feministas porque acho que devemos ter sempre um discurso de afirmação das mulheres” (F2G3).</p> <p>“Desvantagens há muitas [risos]... como por exemplo, a mulher é mais sobrecarregada no serviço de casa” (F3G2).</p> <p>“Nunca pensei muito nisso. Não dava para pensar muito porque via que era todos mais ou menos assim” (F3G2).</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			“(…) eu acho que os homens têm muito mais comodidades do que uma mulher” (F3G1).

## Identidade de género



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Perspectivas essencialistas		<i>Razões que justificam o carácter inato de diferença</i>	<p>“Talvez seja um dom que Deus nos dá, a mulher é que deve fazer isto [cuidar dos idosos]. Bem também há homens criados mas eu acho que é um dom” (F1G1).</p> <p>“Temos de nos adaptar e conservar o nosso dom de ser mulher. A gente nasceu para ser mulher. Sempre sonhei com casar e ter crianças, sempre gostei muito de crianças, eu cuidei muito dos meus sobrinhos” (F1G1).</p> <p>“eu acho que há muita coisa que nasce já com a mulher, com o lado feminino e outra pela educação (...) há coisas que ninguém ensina, o pegar num bebé, o sei lá... digo eu isto, cuidar duma criança... o fazer uma cama, eu acho que os homens são um bocado destrambelhados nessas coisas, há homens que a fazer essas coisas poderão ser melhores do que uma mulher, mas eu acho que até a maneira de... como é que eu hei-de dizer, de... falar, a sensibilidade, eu acho que vai muito da sensibilidade e as mulheres são, no geral, mais sensíveis do que os homens” (F2G2).</p> <p>“Eu acho que é instintivo [saber ser mulher]” (F3G2).</p>
Perspectivas ligadas à aprendizagem social	Contexto familiar: Modelos femininos	<i>Os modelos familiares de feminilidade: Avós, Mãe, Tias, Irmãs, Empregadas; As coisas aprendidas (actividades)</i>	<p>“Aprendia-se a trabalhar: a cozer, a pontear roupa, a minha avó era muito engraçada, ficou viúva bastante cedo, (...), tudo o que fosse de casa era com ela, era muito engraçada e cheia de vida, ela dava-nos roupa que vinha mais feia ou panos de cozinha com buracos e nós tínhamos de aprender a pontear, ela dizia <i>pega lá mas não é com nicos</i>, com nicos é coser e apertar, não, era direitinho, e quando lhe íamos mostrar e ela <i>zumba, zumba</i> a desmanchar, ficávamos tão tristes, porque já sabíamos que tínhamos de fazer outra vez, era uma casa muito grande e muito alegre sempre arranjadinha” (F1G1).</p> <p>“Os trabalhos que aprendi com a minha avó: croché, e sou muito ordenada como ela” (F1G1).</p> <p>“A minha avó foi uma pessoa muito importante na minha vida. Muito mesmo! Era muito humana. Ajudava todos quantos podia. A avó embora tenha ficado viúva cedo, teve sorte do meu avô ter tido bons negócios, mas era muito poupada” (F1G1).</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“Quem me ensinou a ser uma boa mãe foi a minha mãe, apesar de ela ligar mais a minha irmã” (F1G1).</p> <p>“Um bom ambiente, uma boa escola com a minha avó, com a minha mãe, a avó de cá [do marido] que também tinha muito método” (F1G1).</p> <p>“Se tiver os alicerces das avós, da mãe e tudo isso. A estrutura da família é a mulher das diferentes gerações. Criam-se hábitos que se enraízam de fazer assim e assado. E princípios, e claro a gente vai-se habituando a este <i>ramram</i>” (F1G1).</p> <p>“Estávamos na praia e só depois de catarmos de uma empregada é que percebemos que a tia estava grávida. Eu já tinha 14 anos, já tinha a menstruação e não saber nada dos pormenores, era um exagero tudo tem o seu limite. Mas também não era por isso que havia mais pouca sorte. Agora estão mais que preparadas, às vezes até demais, e desgraças não faltam” (F1G1).</p> <p>“Sim isto é uma questão de educação e de exemplos, eu acho que é sobretudo isso, eu vivi sempre numa casa de mulheres, nós éramos 4 filhos, um rapaz e 3 raparigas, a minha mãe, a minha avó paterna, a minha bisavó, mãe dessa avó, e uma irmã dessa minha avó e duas criadas. O meu pai e o meu avô saíam de manhã, vinham almoçar e depois só chegavam à noite,... <i>pouco barulho, que o pai e o avô chegaram cansados, vamos para a mesa, pouco barulho, eles estão cansados querem ouvir o rádio</i>, (...), e eram horas dos meninos irem para a cama. Portanto, basicamente, o convívio com os homens era este” (F1G2).</p> <p>“Aprendi a ser mãe com a minha mãe. Com a minha mãe no sentido de como é que vou fazer... a nível... não é só a nível prático, o mudar a fralda, o dar de comer, pronto isso é ... aqueles primeiros dias foi exactamente com a minha mãe, mas mesmo sempre lembrando como é que ela tinha feito comigo e com as minhas irmãs, as próprias regras” (F1G2).</p> <p>“foi a minha mãe, sem eu notar, sem pensar muito nisso” (F1G2).</p> <p>“(…) a verdade é que eu não mandava pôr a mesa porque o pai não podia pôr a mesa, porque ele pôe e não tem problema nenhum, mas porque elas tinham de fazer alguma coisa, tinham que participar na vida de casa, na vida doméstica. Todos têm que aprender, não tinham de aprender por serem mulheres” (F1G2).</p> <p>“A minha mãe, a minha irmã, (...) a tia e a avó. ” (F1G3).</p> <p>“(…) lembro-me só da virgindade e do valor que isso tem para uma mulher que não tem para um homem. Por isso, muito cuidado e a confiança e o sentirmo-nos bem. Quem me ensinou isto foi a minha mãe e posteriormente apoiada pela ginecologista” (F1G3).</p> <p>“Foi a minha mãe. Foi a minha mãe, desde novinha. Ensinou-me a ser boa dona de casa, poupada, a trabalhar e não andar aqui e além, e estar em casa a fazer o serviço e mais nada. (...) A ser mãe também aprendi com a minha mãe (...) tive os meus 4 filhos em casa da minha mãe, nasceram todos na casa da minha mãe” (F2G1).</p> <p>“A minha mãe dizia: <i>olha minha filha temos que...</i>, ela só queria que eu estivesse lá em casa a dar apoio ou qualquer coisa. Ela dava-nos bons conselhos, mesmo quando fui para Lisboa, de casada, ela dizia: <i>tem cuidado, minha filha, com isto e com aquilo</i>. Eu era muito nova” (F2G1).</p> <p>“(…) eu gostava de andar arranjadinha. Mas era a minha mãe [o modelo de feminilidade], mas eu também sempre fui assim simples” (F2G1).</p> <p>“Acho que me ajudou a ser boa dona de casa e boa mãe, porque tive uma infância feliz, (...) com uns pais muito bons, que me deram tudo, deram-me carinho e sinto-me pronto, realizada e feliz com a minha vida” (F2G1).</p> <p>“A minha mãe ensinou-me a fazer os pontos, a cozinhar, a</p>

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Unidades de registo</i>
			<p>fazer tudo” (F2G1).</p> <p>“Foi a minha mãe, (...) a mais importante na minha vida foi a minha mãe” (F2G1).</p> <p>“(…) a minha mãe era uma senhora que era muito trabalhadeira e não falava de ninguém, pronto, e as minhas filhas também são muito trabalhadeiras e tudo. É mais igual do que diferente, porque elas são muito trabalhadeiras, (...). E são dedicadas à família. Diferenças... sempre há algumas diferenças nas pessoas, mas somos todas assim muito parecidas a trabalhar e a fazermos as coisas” (F2G1).</p> <p>“(…) a minha mãe, como mulher é que me influenciou, de resto aqui... o meio aqui não me influenciou. A minha avó foi muito importante, muito importante” (F2G2).</p> <p>“(…) com os exemplos de família. As mulheres lutadoras da minha família. A minha avó sempre nos ia dizendo que se querem muito uma coisa, conquistem-na, olhem para mim e... e não se deixa ficar assim, tanto com a questão do cuidar dos nossos filhos e esquecer-se. Ela ainda hoje refere isso em relação à carta de condução, queria tê-la tirado e agora aos 75 anos tem vontade de conduzir e está dependente, a questão da dependência. Aprendi a ser mulher com a minha mãe, com um exemplo de quem... tenta sempre passar aos filhos que primeiro estão os nossos objectivos, e depois tudo o resto são as nossas obrigações” (F2G3).</p> <p>“(…) [se não fosse mulher] acho que a minha mãe não tinha insitado tanto para eu ser bem-sucedida, porque também é muito produto dela” (F2G3).</p> <p>“(…) os exemplos de feminilidade eram a minha mãe e a minha avó, quando a via nas férias” (F2G3).</p> <p>“Fui aprendendo com a vida, ... e com a minha mãe também, mas principalmente com a vida. A vida é que nos vai ensinando muita coisa” (F3G1).</p> <p>“(…) só quando me veio o período é que a minha mãe me explicou que, pronto, as todas as mulheres de 28 em 28 dias lhes vinha o período, coisa e tal, e me ensinou isso. Mas de resto, a parte sexual e essas coisas todas nunca falou” (F3G2).</p> <p>“Lembro-me que ela [mãe] dizia que a mulher tinha de ir preparada para o casamento, para saber fazer, minimamente, fazer o almoço, jantar para o marido, para eles ficarem satisfeitos” (F3G2).</p> <p>“(…) tive o exemplo da minha mãe, que dou-me muito bem com ela, considero-a a minha melhor amiga, qualquer problema que eu tenha falo com ela. Segui o exemplo dela, do meu pai que também tenho ... pronto, segui um bocado o exemplo da família, baseando-me nela. A minha mãe foi a mulher mais importante para mim” (F3G3).</p> <p>“(…) a minha mãe diz-me sempre uma coisa, que eu não sou melhor do que ninguém e que ninguém é melhor do que eu. E eu tenho sempre isso como referência. E acho que isto me ajuda a ser mulher porque nunca tento passar por cima de ninguém mas também não deixo que ninguém passe por cima de mim” (F3G3).</p> <p>“Era a minha mãe, a minha avó, as vizinhas, sabes que eu morava numa aldeia, aquilo as vizinhas tinham muita influência, quer dizer, a minha mãe até podia não ter a ideia mas se as vizinhas colocavam a ideia na cabeça dela e ela colocava na minha” (F3G3).</p> <p>“a questão de ser dona de casa, tem a educação... a gente quando chega aí aos 15, 16 anos aprendemos a cozinhar, aprendemos... um rapaz já não” (F3G3).</p> <p>“(…) eu acho-me muito parecida com a minha mãe em algumas coisas, e houve uma altura em que não queria ser, de maneira nenhuma, mas isso faz parte do crescimento. Não queria ser parecida fisicamente, mas... eu acho que há uma certa continuidade, eu sou assim um bocadinho, e a minha irmã mais nova também é, em termos mesmo de educação dos</p>



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>filhos, (...), eu também sou assim rigorosa. É evidente que eu me adaptei ao tempo, cada pessoa vai-se adaptando ao tempo, a mãe da minha mãe, com certeza que não foi como a minha mãe foi connosco, nem como eu fui com as minhas filhas, agora há uma continuidade, há sim. E vejo isso na minha filha mais velha” (F1G2).</p> <p>“Eu acho que a minha família... não mudou muito, a minha família tem o meu seguimento, noto que a minha filha e a minha neta são muito iguais a mim, na forma como organizam a vida e acho que elas seguiram muito o meu exemplo, mulheres trabalhadoras pessoas responsáveis, esposas que dizem assim <i>Não, este trabalho é para mim</i>, como eu, eu também não tinha coragem de estar sentada e o meu marido a lavar a loiça, por exemplo, e acho que elas são iguais a mim nesse ponto de vista” (F3G1).</p> <p>“(...) eu acho que é igual, porque a minha mãe é... ainda se preocupa muito connosco, (...). Ela preocupa-se com os filhos, como eu me preocupo com a minha e como eu vejo que a minha se preocupa com a dela. (...) Mudam os tempos mas o papel da mulher é igual, eu acho que sim” (F3G2).</p> <p>“Acho que não mudou nada. A não ser que ela tem outra mentalidade agora, de pensar diferente da minha, mas isso é uma coisa dela própria, mas a educação que eu lhe dei a ela foi igual à que eu recebi. Embora não tão rígida como no meu tempo eu recebi. Ela já podia sair à noite, só que tinha uma determinada hora tinha vir que eu também queria estar descansada na caminha, não queria ficar preocupada. Mas se ela fosse rapaz se calhar não tinha hora de chegar [risos]... se calhar não, mas a preocupação era a mesma” (F3G2).</p>
	Contexto familiar: Modelos masculinos	<i>Modelos familiares de masculinidade</i>	<p>“Se bem que, quando era, por exemplo, para ir buscar a árvore de natal, era com o meu pai que nós íamos, quando era para comprar uma prenda para a minha mãe, o meu pai ia connosco, fui aprendendo com estes exemplos o que é ser mulher” (F1G2).</p> <p>“O meu pai deu-me o modelo de, se calhar, como é que eu, como mulher, me poderia relacionar com um homem. (...) porque eu sempre percebi que o meu pai e a minha mãe se davam muito bem e se respeitavam. Quer dizer, o meu pai respeitava a minha mãe na sua qualidade de mulher e com as suas especificidades, e a minha mãe respeitava o meu pai e embora o idolatrando, porque realmente a minha mãe tinha e tem uma adoração pelo meu pai, embora o adorando não era... subserviente, submissa, não era... e provavelmente foi este o modelo de relação que procurei. E aí está a grande influência dele” (F1G2).</p> <p>“(...) o papel do meu pai na minha educação, sem dúvida que foi muito activo, e também consegui despertar alguns interesses, conseguiu mostrar-me o papel do homem como um papel fenomenal e importante na vida de cada mulher” (F1G3).</p>
	Escola	<i>Modelos escolares de feminilidade</i>	<p>“(...) [a aprendizagem da feminilidade] Com a família, na escola e também com as colegas” (F2G2).</p> <p>“(...) sempre foi muito fabricado em nós (...) que as meninas... se podiam afirmar pelo lado belo... por andarmos arranjadinhas, bem cuidadas, termos os melhores cadernos...os cadernos passadinhos a limpo, o sermos aplicadas e isso tanto era trabalhado em casa como era fora” (F2G3).</p> <p>“(...) as professoras, as pessoas que tivemos, mas sempre, sempre, sempre com grandes exemplos femininos” (F2G3).</p> <p>“as minhas professoras sempre nos ensinaram que não temos que deixar de ser femininas para sermos boas profissionais, sempre tive esse exemplo, nunca tive aquele exemplo da professora que vai à homem. Mas provavelmente foi um acaso, havia algumas professoras, principalmente as professoras de matemática que tinham uma tendência para a</p>

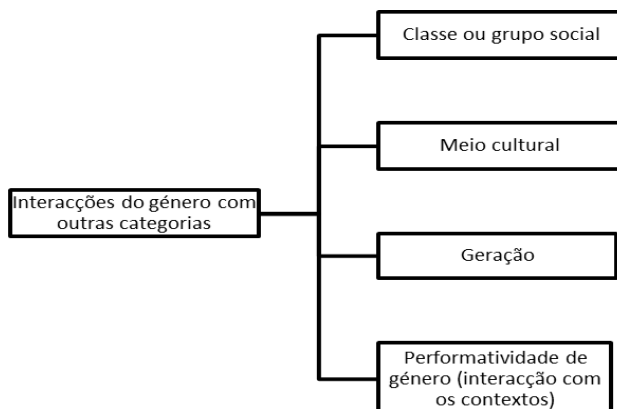
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>afirmação masculina, eu por acaso nunca tive esse exemplo, mesmo aqui no Colégio, as professoras sempre foram muito coquetes, arranjadinhas e também fomentavam isso em nós, fomentavam isso em nós e os bons resultados. Para seres bem sucedida para além de teres de ser feminina tens de ser dedicada” (F2G3).</p> <p>“(…) tive uma professora que gostei muito dela, (…) eu gostei muito dela, admirava a maneira de ser dela e tinha outra que também admirava pela extravagância dela, (…) ela era do Porto, eu acho que era do Porto, também a admirava muito porque nós aqui... ela, como era do centro do Porto, daqueles lados, era mais extravagante, não estávamos habituadas e eu admirava-a porque era a maneira como ela se vestia, e assim... embora eu não seja esse tipo de pessoa, que me goste de ... mas admiro certas pessoas que são assim. E quando somos mais novas ainda nos atraí mais esse tipo de pessoas” (F3G2).</p>
	<i>Mass Media</i>	<i>Importância dos media na aprendizagem da feminilidade</i>	<p>“Havia uma série há alguns anos, entretanto já a vi várias vezes, entrava a Jenifer Aniston, na série <i>Friends</i>, e lembro-me de já nem estar a ver a série e me lembrar de gestos, cabelo, roupa, formas de usar o cabelo que talvez tenham acabado por me influenciar (...) O que eu admirava era a maneira de andar, a postura, o bom gosto... E talvez porque eu era muito Maria rapaz, e na série ela trabalha no mundo da moda, nem sequer se fala muito nisso [na série], mas só isso já passa aquela imagem mais cuidada, talvez me tenha...” (F1G3).</p> <p>“(…) li muito, (...). E, não sei, talvez também um pouco de nós irmos procurando isso na leitura, naquilo que se vê, naquilo que se ouve. A literatura, no geral, e eu acho que isso contribuiu para a maneira como eu me vejo como mulher” (F2G2).</p> <p>“(…) no meu tempo houve realmente, uma grande evolução na minha pessoa com os <i>media</i>. Por exemplo, no cinema, nós víamos mundos muito diferentes de tudo o que nós vivíamos, e identificava-me com uma imagem de mulher mais emancipada, sabe que aquela imagem de mulher romântica era o que tínhamos [risos], foi mais marcante a imagem de emancipação da mulher” (F2G2).</p> <p>“(…) não o exemplo da Pamela Anderson, da mulher... supérflua, do objecto sexual, mas se calhar já olhávamos para mulheres... com uma história de vida mais ... até do ponto de vista da história com uma afirmação, por exemplo, as mulheres políticas. Das políticas da história... estou-me a lembrar daquela que foi companheira do Presidente da Argentina... da Evita Peron. Para nós, para a minha geração pelo menos, sobretudo porque quem encarnou o papel de Evita Peron foi a Madona e já era um ícone para nós, uma mulher bem-sucedida no mundo da música e da diferença que ela fazia... Se calhar todas essas mulheres que começaram por ser braços direitos do homens e depois chegaram ao topo e até foram bem sucedidas, como a senhora Clinton. A Hillary Clinton... que acabei por verificar que elas têm muito mais valor do que obtiveram eles, ou conseguem pelos menos que esse valor seja exibido. (...). A Maria de Lurdes Pintassilgo foi... apesar de não ser da minha ala... político-partidária, mas acho que é uma mulher que teve um... trajecto na sua vida pess [pessoal]... profissional e político invejável e acho que poucas de nós conseguimos chegar lá, e depois vamos vendo, além dessas mulheres temos as outras histórias de vidas das outras mulheres famosas, com as quais nós também dizemos assim: bom é isto que eu quero... desde da Lady Di, da princesa Diana. Que nós sabíamos sempre que ela era submissa a tudo e a todas e tínhamos vontade era que ela fosse feliz. A minha geração, pelo menos,... é fã da princesa Diana. E depois, há outras mulheres como a Marilyn Monroe</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>que continua como um ícone no nosso pensamento. Que é uma mulher... que era genial enquanto atriz... era uma mulher que tinha uma... vida pessoal como queria... independentemente do que a criticassem, e depois era... em termos de sensualidade, era uma mulher lindíssima. (...) Acho que se nós também conseguíssemos fazer era mesmo a sensualidade da... da Marilyn Monroe, depois a perseverança da Evita Peron e... o ser mulher, até de uma ala conservadora, como a Maria de Lurdes Pintassilgo, mas que consegui chegar lá e vingar” (F2G3).</p> <p>“(…) uma pessoa vai vivendo e vendo e o mundo vai evoluindo e também uma pessoa não é tola e a ler, gosto muito de ler e leio muito sobre essas coisas” (F3G1).</p> <p>“A televisão também foi importante mas... talvez mais a leitura. (...) tive uma fase da minha vida que eu lia, lia, lia. E tirei dos livros muita coisa, porque eu com a 3ª classe, não se aprendia muito, naquela altura, o que eu aprendi foi a ler e com o contacto com as pessoas” (F3G1).</p> <p>“(…) uma coisa que nunca me foge mesmo nestas revistas são os que diz respeito à saúde, à moda, também gosto de ver, mas principalmente à saúde e normalmente coisas da saúde das mulheres, por exemplo, ainda agora estava a ver uma coisa de osteoporose numa revista” (F3G1).</p>
	Grupo de pares	<i>Modelos de feminilidade nos grupos de pares na infância, adolescência e na idade adulta</i>	<p>“Agora, o que é ser mulher no sentido mesmo de reprodução e de sexualidade, aí foi com amigas, foi com o que se vai ouvindo, porque aí a minha mãe, com toda a sua abertura, mas nunca tocou no assunto, como eu toquei com as minhas filhas” (F1G2).</p> <p>“(…) e depois vendo o exemplo que eu não queria, também. Tinha amigas e outras pessoas de família que faziam de uma maneira e eu não queria aquilo para educar, agora, sempre sem saber qual era o resultado final [risos]” (F1G2).</p> <p>“(…) e também as amigas” (F1G3).</p> <p>“E também com uma amiga minha que também se importa muito com o que veste, com o que faz com o que não faz, que acabou por me influenciar nesse sentido” (F1G3).</p> <p>“Sim, de algumas amigas. Mas as amigas também acho que eram de famílias tradicionais, acho que pensavam da mesma maneira do que eu pensava” (F2G2).</p> <p>“Mas também acho que aprendi com as mulheres que me foram formando ao longo da vida. Com os exemplos, as nossas amigadas” (F2G3).</p> <p>“(…) as amigas do trabalho... muita coisa, com as amigas do trabalho mais jovens... aprendi muita coisa, eram mais jovens do que eu e às vezes sabiam mais do que eu, parece que não mas aprende-se muita coisas” (F3G1).</p> <p>“naquele tempo, as nossas mães não tinham essas conversas (...). A gente na escola é que ia aprendendo tudo, a parte sexual e essas coisas todas, fãmos aprendendo umas com as outras” (F3G2).</p> <p>“Eu gostava sempre de ser igual a elas [colegas de escola], em termos estéticos” (F1G2).</p> <p>“A escola ainda influenciou mais [do que a família a forma como a feminilidade é interpretada]. Influenciou mais mesmo por ver as roupas que as outras raparigas tinham vestidas, os batonzinhos que usavam, as atitudes que tinham com, por exemplo, os rapazes que tinham que eu, inconscientemente, comparava com as que eu tinha com os meus primos” (F1G3).</p>
	Outros modelos de feminilidade ou de masculinidade	<i>Identificação de outros modelos de referência para a masculinidade e para a feminilidade</i>	<p>“catequistas também (...). E também a menina B. que era a minha catequista e que até foi minha madrinha de crisma, e também era muito importante, foi um bom exemplo, mas eram todas as catequistas eram todas assim, mas esta então era a mais. Para mim foi mais importante esta catequista do que a minha professora” (F2G1).</p> <p>“E depois acho que também aprendemos a ser mulher... olhando para o masculino e não querendo aquele lado mau,</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
		<i>fora do contexto familiar</i>	perverso ou menos próprio do lado masculino” (F2G3). “Por exemplo, os meus guias dos escuteiros eram sempre rapazes, eu nunca tive uma chefe mulher e isso também nos levava a ter como exemplo, um exemplo masculino. Mas nunca tive uma chefe mulher” (F2G3). “(…) quando era pequena não podia, diziam-me [as vizinhas]: <i>não deves jogar à bola porque tu és uma menina</i> , estás a perceber, <i>não deves andar no meio dos rapazes porque as meninas bonitas não andam no meio dos rapazes, é feio</i> , ou <i>uma menina não faz isso</i> ” (F3G3).
	O conflito de modelos femininos	<i>Formas de integração de mensagens nem sempre consonantes dos diversos modelos de feminilidade</i>	“(…) [o conflito entre o modelo de feminilidade da escola e o modelo de feminilidade familiar] Foi resolvido consoante o contexto. Por exemplo, mesmo aquela história de eu parecer que encaro outra personagem, por isso consegui reter algumas coisas, algumas influências femininas que vi na escola, que apliquei em certos contextos em que o que recolhi de casa não aplicaria. Construí um... compromisso, alguns comportamentos que tinha em casa não tinha na escola e alguns comportamentos que tinha na escola não tinha em casa” (F1G3). “A nível de adulto eram muito diferentes [os modelos de feminilidade familiar e da escola]. Eu tive umas professoras... até ao 25 de Abril, tive umas professoras muito austeras, tive umas professoras muito... muito mestras, aquele género muito... severo e a minha mãe não era assim. A minha mãe era exigente, rigorosa, era austera para os de fora mas ao mesmo tempo era... por ser um coração mole para não se deixar ir, não é, é a sensação que eu tenho da minha mãe [risos]... Mas acho que é uma austeridade que é um pouco como eu tenho, também. (...) Mas, mesmo havendo esta diferença de modelos, nunca houve conflito porque eu (...) valorizava mais o modelo familiar” (F1G2). “Acho que [as professoras] tinham uma mentalidade mais avançada, as que foram minhas professoras, porque eu tive uma professora que era inglesa, que tinha outra mentalidade, porque a minha mãe é, saiu de um meio pequeno, tinha uma mentalidade mais fechada. Aí é que eu acho que poderia haver algum conflito. [esse conflito foi resolvido] Muito bem, percebi o mundo de uma e de outra, não é, ao perceber-se isto, percebem-se bem as diferenças, e ambas me influenciaram muito” (F2G2).

### Evidências da interseccionalidade



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Interações do género com outras categorias	Classe ou grupo social	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função do seu grupo social de pertença</i>	<p>“Nos exemplos que tenho, na família todos os homens trataram muito bem as mulheres. Mas, conheci alguns casos de homens e não estou a falar de homens sem instrução, senhores que chegaram a... [fez o gesto de bater], porque naquele tempo quem dava mais má vida era a gente mais... com menos posses” (F1G1).</p> <p>“a minha mãe desempenha muito mais papéis e funções do que as mães das minhas amigas, tem uma postura completamente diferente, tem ideais e interesses completamente diferentes, talvez porque muitas mães das minhas amigas, também depende dos meios, claro, e também conheço extremos, mães que só querem saber de imagem, do <i>jet set</i>, como mães que não dão educação nenhuma e são mais de bairro, há assim, algumas discrepâncias, mas a meu ver, a minha mãe é uma mulher prática, e não é tão <i>snoob</i>, não liga tanto à elegância” (F1G3).</p>
	Meio cultural	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função do meio cultural</i>	<p>“Não sei se a minha infância teria sido diferente se fosse rapaz, porque não saía de casa e... havia a rapariga do Colégio Alemão, que morava na casa igual à nossa, mas eram alemães, era diferente. Eu não avaliei se podia ser diferente, mas acho que não” (F1G1).</p> <p>“Tínhamos professoras portuguesas e professoras alemãs. As professoras alemãs eram professoras mais abertas, porque isto passou-se em 60 e poucos” (F1G2).</p> <p>“Antigamente havia mais diferenças entre homens e mulheres, apesar de eu não ter sentido muito isso na pele. Fui educada numa zona onde tínhamos influência sul-africana e inglesa, e era tudo muito, muito aberto, mas acho que aqui se via muito” (F2G2).</p> <p>“(…) eu quando fiz a adolescência e fiz o meu crescimento foi, realmente, nesse mundo mais aberto, tive essa grande vantagem” (F2G2).</p> <p>“(…) [por ter crescido em África] senti que estava mais preparada e mais próxima deles [dos filhos] do que outras mães da minha geração” (F2G2).</p> <p>“Muita diferença, eu acho que quando entrei aqui [Trás-os-Montes, Portugal], parecia-me a mim que estava a entrar num país do terceiro mundo. Eu regresssei em 75 e notei tantas diferenças... o que mais me chocou foi a diferença que faziam entre um homem e uma mulher, não tinham as mesmas oportunidades. Os homens achavam que as mulheres eram para viver em casa, e que pronto, e na altura já havia muitas mulheres licenciadas mas nem o que se pareça com hoje, não é. Mas acho que havia uma diferença abismal entre homens e mulheres, nessa altura. Regressar foi um choque cultural muito grande, muito grande... “ (F2G2).</p> <p>“(…) o meio em si facilitava-nos outras coisas, não é. Por exemplo, o ir para o café que era impensável aqui, nós nos intervalos íamos para o café juntávamo-nos rapazes e raparigas, íamos à piscina, nadávamos juntamente rapazes e raparigas, coisa que era impensável aqui (...) eu vivi numa cidade, na cidade da Beira, que era uma cidade muito aberta, com uma mentalidade muito aberta, muito aberta” (F2G2)</p>
	Interação com a geração	<i>Percepção das diferenças nas vivências das mulheres em função da sua pertença geracional</i>	<p>“Mudou muito [a educação das raparigas]. Como mudou da educação da minha mãe para a minha” (F1G2).</p> <p>“(…) na minha geração não, mas duas ou três mais abaixo as coisas estão completamente a mudar porque eu acho que nós também, nós mulheres, temos sido muito mais preservadas e muito mais conservadas, muito mais tímidas, nós é que somos as conquistadas, mas já tenho visto muitos casos e muitos amigos meus falam dos irmãos mais novos e das irmãs mais novas e mesmo eu vejo, as gerações mais novas estão completamente diferentes, abaixo de mim... isto está a mudar radicalmente, acho que as mulheres estão muito menos tímidas, muito mais abertas e mesmo, problemáticamente mais oferecidas. O que, na minha opinião, não é nada bom!” (F1G3).</p> <p>“Comparando gerações, o modelo de ser mulher é muito diferente, quando comparo entre mim e a minha avó” (F1G3).</p> <p>“Mas acho que a minha mãe e a minha avó têm ideias de feminilidade ainda muito diferentes das minhas, mas acho que, cada vez menos, mas acho que ainda temos. (...) claro muito mais</p>

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>diferente da minha avó mas, até porque, para as minhas avós nós ainda somos, ainda temos um enorme dever como donas de casa, que eu já não vejo isso, e que as minhas avós ainda tentam incutir isso, e nisso noto imenso. E acho que mesmo quando crescer não vou pensar assim, porque realmente são coisas que mudam na nossa sociedade, mas penso que elas ainda, talvez a minha avó paterna mais do que a materna, ela ainda me tenta falar muito nisso. Ela ainda me tenta impor muito isso, do papel da mulher na sociedade, a minha mãe nem tanto ou cada vez menos, mas noto imensas diferenças, a outros níveis. A nível da postura em contexto familiar, a postura num evento social, num casamento, noto imensas diferenças” (F1G3).</p> <p>“No meu tempo já não era assim muito complicado, eu acho que o sentir de mulher era bem diferente do da minha mãe, por exemplo” (F2G2).</p> <p>“Esta geração não tem esse tempo para acompanhar os filhos” (F2G2).</p> <p>“(…) eu acho que nós, neste momento, temos conseguido uma afirmação profissional muito à custa do trabalho das gerações anteriores, na realidade é uma conquista de muitas das mulheres que estão para trás, eu acho que essa é uma grande vantagem, é que houve já um caminho aberto e para nós, já foi fácil, o nosso trilha, ao contrário das gerações anteriores, das nossas avós, das nossas mães, das nossas tias, que tiveram que lutar muito por isso, nós vimos receber um louro que se calhar foi do trabalho de todas elas. E acho que, hoje em dia, o ser mulher, ser feminina, ser profissional é muito bem aceite na nossa sociedade. Já não há aquela cobrança de, chegas aos trinta anos e obrigatoriamente tens de ser uma mulher mãe de filhos e esposa de alguém e viver à sombra de alguém. Hoje em dia, nós já estranhámos é quem vive assim, neste padrão” (F2G3).</p> <p>“(…) a maior parte das mulheres de há duas gerações atrás, tinham mais os filhos a seu cargo mais a casa a seu cargo” (F2G3).</p> <p>“(…) quando ouço, da parte das minhas formandas, que ainda são de outra geração que não a minha, os discursos de: <i>deixe-nos lá sair que temos que ir à reunião de pais</i>, e eu digo: <i>pois, mas os vossos maridos não podem?</i>, e elas respondem: <i>ah não, então são as mães</i>. Penso muito nisso, que ainda há exemplo destes. Penso muito nisto quando elas me dizem que: <i>hoje faltei às aulas porque o meu filho ficou doente</i>, e eu pergunto: <i>então e não tinha mais ninguém?</i>, e elas dizem: <i>não porque o pai está a trabalhar</i>. As mães podem faltar ao trabalho, ao emprego, à formação, para ficar a tomar conta dos filhos, mas os pais não. Penso muitas vezes nesta questão, porque socialmente, se calhar, se elas disserem aos maridos para irem para casa tomar conta dos filhos, também são condenadas, entre aspas. Se calhar elas fazem isso, não tanto porque querem ser elas a tomar conta dos filhos, mas também para não serem julgadas más mães” (F2G3).</p> <p>“A geração da minha avó: a mãe que cuidou, que não teve profissão e era natural que assim fosse. Na geração da minha mãe e das minhas tias, uma geração que é mãe e que tem que ser bem sucedida nos dois papéis, portanto tem que conquistar um lugar profissional, de preferência pós saída dos filhos, nos primeiros cuidados as mães estiveram lá, mas depois até podem ter a profissãozinha delas porque os meninos até já foram para a escola e já não precisam tanto da mãe ali. E depois há a terceira geração que já ninguém cobra se é boa mãe, se é boa esposa, desde que seja feliz profissionalmente” (F2G3).</p> <p>“(…) ainda hoje, a minha mãe para exercer a profissão que tem ... se sente culpada quando não pode estar em família. Eu não sinto isso (...) mas também porque não sou mãe” (F2G3).</p> <p>“Acho que [os meus futuros descendentes] vão ter um trajecto muito mais aberto. (...) Vai ser mais natural... que um filho meu quisesse ir para o ballet e eu tenho este tipo de abertura de espírito... provavelmente já não me vou sentir condenada, olhada pelos familiares ou pelos amigos porque coloquei o meu filho no</p>

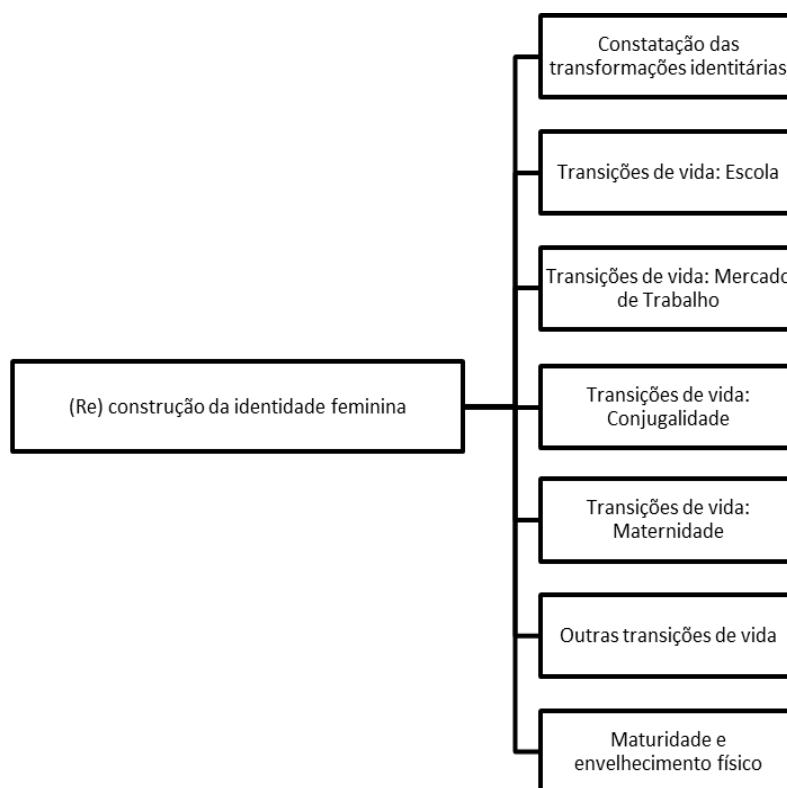
## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>ballet e foi... acho que eles vão ter outras oportunidades que estas gerações foram conquistando para eles" (F2G3).</p> <p>"(...) elas hoje têm mais o apoio dos maridos, coisa que nós, na época não tínhamos (...) eles hoje ajudam, naquela altura não. E depois ainda temos as cresces e os infantários" (F3G1).</p> <p>"Como está acho que está bom, agora vêem-se muitos casais que repartem a vida de casa, está muito diferente, muito diferente... e acho que para melhor" (F3G1).</p> <p>"(...) nas novas gerações já está um bocado diferente, mas antigamente, pelo menos no meu tempo, o meu marido não me ajudava assim tanto" (F3G2).</p> <p>"Aumentam, as diferenças a nível familiar aumentam [com a idade]. Não sei responder porquê, mas acho que aumentam... vai havendo cada vez mais machismo e vai haver cada vez mais ... subjugação da mulher. Mas eu acho que quando me aposentar eu não vou ser assim... acho que não, porque eu sou uma mulher que não aceito depender de... está a perceber. Mas a gente vê casos em que as mulheres vão dependendo cada vez mais do homem e se, por acaso, não têm sorte no homem, eu vejo o caso da minha sogra ela é dependente do meu sogro, ela tem que se subjugue a ele, ela tem que viver como ele quer porque ela não tem dinheiro" (F3G3).</p>
	Performatividade de género (interacção com os contextos)	<i>Percepção da necessidade de ajustar o comportamento em função do contexto</i>	<p>"(...) quando vou a uma oficina tenho uma atitude muito mais masculina, eu entro logo a dizer que já sei qual é o problema. E às vezes até sou eu que sei, não é, ainda sou eu que sei" (F1G2).</p> <p>"(...) adequo a terminologia, se estiver com um grupo de faixa etária sénior, que é o caso da minha sogra, dos primos que são todas pessoas de oitenta e tal, noventa anos, é evidente que o tipo de conversa ou a terminologia, eu adequo, agora não uso o facto de ser mulher, acho eu... (...) Mas eu acho que num grupo de pessoas seniores, há exigências sobre o comportamento das mulheres, mas eu aí não mudo o meu comportamento. Adequo a linguagem, os temas a falar, eu, por exemplo, evito certos temas, mas isso é por uma questão de amor de amizade, evito falar em problemas de trabalho, ou de saúde, porque acho que eles não precisam. Eles precisam é que nós contemos novidades giras, coisas boas, sei lá" (F1G2).</p> <p>"(...) quando faço os tais trabalhos de promotora, sinto-me muito mais feminina porque também me arranjo mais e sei que estou lá por ser mulher" (F1G3).</p> <p>"(...) sinto-me muito feminina (...) quando (...) dava muitos jantares com amigos e tal e, por incrível que pareça, sentia-me muito feminina aí porque chegava a casa, era eu que tratava de tudo, era eu que recebia as pessoas, e isso faz-me sentir muito mulher, porque acho, que apesar de tudo, as mulheres têm mais esse sentido de acolhimento do que os homens" (F1G3).</p> <p>"No trabalho acho que se assume uma postura menos feminina, porque acho que deixamos de lado o nosso sentido... deixamos de lado aquele nosso lado mais querido e mais ... e somos mais determinadas e mais forte, mais calma que já estão a passar dos limites e, lá está, talvez associe, talvez eu diga que com isso se perde um bocadinho o sentido feminino, precisamente porque talvez seja mais um papel de homem" (F1G3).</p> <p>"Não tenho o mesmo comportamento com as amigas, eu como amiga não tenho o mesmo comportamento que tenho em casa como filha, mesmo já tendo esta idade, é completamente diferente, mesmo no trabalho, no trabalho viro uma mulher muito mais prática, muito mais despachada, e talvez uma mulher menos... interessada, menos picuinhas, menos disponível emocionalmente, do que por exemplo num convívio, num jantar, numa festa, com as amigas, parece que deixo essa parte prática e despachada e de trabalho de lado e viro uma pessoa mais calma, ou mais divertida, ou mais atenta e agora é hora de ouvir alguém. Como filha, como filha não, mas como... juntando o filha, irmã e neta, acho que aí no meio familiar, acho que é quando há menos variações, menos diferenças de atitudes, mas, por exemplo, se eu estiver num jantar de família e uma amiga me ligar, mudo completamente, ... parece</p>

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>que encarno outra personagem. Num jantar de família estou com uma postura mais... parece que estou a ser protegida, parece que estou a ser acolhida, estou no meu cantinho, estou muito confortável, naquela situação, parece que estão a tratar de mim. Enquanto que, se alguma amiga minha me liga parece que se inverteu, sou eu a tratar dela" (F1G3).</p> <p>"As pessoas reparam mais nas mulheres. Eu sempre me vesti modestamente mas é, reparam muito nisso. Repararam muito nisso e no comportamento também. Por exemplo, o ir para a rua à noite para o café. Eu antes nunca saía, mas agora saio algumas vezes, vá é raro sair mas também quando é preciso ir ao café também vou com eles e tudo, e o meu marido não diz nada, agora, porque antigamente não gostava" (F2G1).</p> <p>"(...) se estiver num certo local se calhar não me sento da maneira como me sento em casa, não estou tão à vontade, comporto-me... às vezes até dizem: <i>olha está-se a comportar como uma mulherzinha</i>" (F2G2).</p> <p>"Se estiver com o meu grupo de amigos, de amigas, no meu grupo social não estou preocupada com a forma como estou sentada, se estiver de minissaia ou de calças. Se estiver à frente de uma turma em que maioritariamente tenho alunos homens, se calhar estou preocupada com a forma como me sento, como toco as pessoas. Porque estão sempre à espera que uma mulher sensual seja uma mulher atrevida. E nós temos que fazer essa distinção da sensualidade com o atrevimento ou com outras áreas da promiscuidade (...) eu acho que tenho posturas diferentes em função do grupo que está" (F2G3).</p> <p>"(...) apesar de haver comportamentos que ficam mal às mulheres eu nunca estive nessa situação. Por isso sei que há, mas agora nem tanto, mas Deus me livre!! Nunca estive nessa situação" (F3G1).</p> <p>"(...) em casa a gente pronto, está em casa, anda-se mais à vontade. Mas no trabalho não, tentava ser... mais ... ser mais feminina, mesmo o comportamento tentava que fosse melhor, para ser amigada pelas pessoas, (...) eu reformei-me tinha 66 anos e a minha melhor amiga tinha 28 anos, a minha melhor amiga e ainda hoje é, já me reformei à 4 anos, e ainda hoje é uma rapariga nova (...) E gostava muito, dava-me muito bem com elas" (F3G1).</p> <p>"(...) não gosto de andar de tacaõ muito alto, a não ser em certas ocasiões especiais" (F3G2).</p> <p>"Depende, se for uma festa, se for um casamento ou uma ocasião especial, gosto de me sentir mais feminina para... pronto... nem sempre, nem nunca. Uma pessoa gosta de ter, em certas alturas, gosta de se mostrar assim... uma mulher bonita" (F3G2).</p> <p>"(...) aqui está-me a ver ... a P. informal, quando estou a trabalhar, vê a P. formal... sou diferente. E tenho que ser muitas vezes, às vezes tem que se ter um papel um bocado frio, em situações em que te apetece chorar tens de ter um comportamento frio (...).Sou um bocado fria no trabalho (...). Eu em casa sou muito lamechas, eu em casa choro que me farto, qualquer coisa choro" (F3G3).</p>



### Percepção das mudanças identitárias associadas a transições de vida



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
(Re) construção da identidade feminina	Constatação das transformações identitárias	A não rigidez da identidade feminina <i>Percepção da mudança na definição da identidade feminina e das vivências enquanto mulher, ao longo da vida</i>	<p>“[a definição de feminilidade] Tem mudado, tem muito... desde pequeninha... já fui reformulando esta minha opinião. Fui mudando não só nas relações pessoais como mesmo a nível profissional, (...) o nosso papel e o que é o nosso papel como mulher e o que mudou. O que foi mudando muito na minha vida foi seguir esse papel ou lutar contra isso porque não concordo que seja este. Mesmo não só a minha opinião foi mudando como as minhas atitudes perante opiniões já formuladas” (F1G3).</p> <p>“Em casa [comparada com os primos], para já não, mas a minha irmã que é um ano mais velha, mas que já vive com o namorado, acho que já é tratada de forma diferente. Talvez porque a família já tenha expectativas naquele relacionamento, e de casar e de filhos, e acho que acaba por se dedicar mais, ou mesmo as outras primas e primos com filhos e tal, acho que há uma dedicação maior na mulher porque a mulher, isto é horrível de dizer mas... vai dar frutos, filhos e o homem não, não sei se me estou a fazer entender. Acho que o tratamento diferente está mais associado à possibilidade da maternidade do que a ser mulher” (F1G3).</p> <p>“Agora é diferente, agora é tudo muito diferente. Agora tenho os meus netos. Agora com o meu marido está tudo diferente. Ele agora é tudo para os filhos mas já foi, durante muitos anos, quando fomos para África e em Lisboa também, mudou muito. Agora eu posso dar aos meus filhos que ele já não diz nada, posso dar a outra pessoa de fora que ele não me diz nada, eu agora ponho e disponho” (F2G1).</p> <p>“(…) no princípio [da vida conjugal], como era muito miúda, era diferente. Agora até sou eu que..., agora estou melhor do que antigamente, graças a Deus estou, estou muito melhor, com os meus filhos, com o meu marido, com os meus netos, não me falta carinho,</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>não me falta nada” (F2G1).</p> <p>“Mas acho que estou diferente de quando casei, porque antigamente falava-se de tudo, não podia a gente sair, se o marido ia para a tropa e a gente saia tínhamos de ter cuidado e antigamente era assim. Agora já não é assim” (F2G1).</p> <p>“E, aos 30 anos, eu acho que sou uma mulher diferente porque sinto-me mais sensível. Acho que a idade me tem colocado a sensibilidade assim... tem-me alargado a sensibilidade, acho que era muito mais inflexível aos 20 do que sou aos 30, mas isso também tem a ver com o nosso amadurecimento. E com o contacto que nós temos com os outros seres humanos que nos vão moldando. Se aos 20 nós estávamos confinadas à turma da faculdade, nós hoje estamos em contacto com dezenas de turmas que vão passando por nós, dezenas de alunos, dezenas de colegas e, se calhar, em todos eles, nos nossos destinatários, nos nossos colegas, vamos também moldando a nossa postura, a nossa personalidade depende um bocadinho deles” (F2G3).</p> <p>“E depois é o chegar aos 30 anos, que são uma viragem na vida de qualquer mulher, porque é uma década em que nós olhamos para trás e só vemos as coisas boas e parece que para o futuro é tudo bom e já não temos problemas nenhuns em envelhecer e chegar mais à frente na idade. Os 20, os anos 20, acho que são muito egocêntricos” (F2G3).</p> <p>“(...) tem mudado muito com os anos. Eu com os anos tenho ganhado mais experiência, tento ser mais feminina possível, tento... acho que com os anos... quando eu era mais nova que não tinha tanto essa ... esse interesse. Talvez porque também eu era ... não falava... e agora é um bocado diferente, a vida, e eu tento acompanhar, tento acompanhar a evolução. À medida que a minha vida vai passando tento ser mais feminina. Sinto-me mais realizada como mulher agora do que quando eu era mais nova” (F3G1).</p> <p>“(...) tenho aquela mentalidade que a mulher é que deve fazer aquele tipo de serviço... Embora agora já esteja mais a pensar um bocado coiso... mas quando era mais nova não, pensava mais que a mulher tem de ser mais, tem de cuidar das crianças, é que tem de fazer o almoço, e assim. Mas agora já estou um bocado mais... vou mudando também com o tempo” (F3G2).</p> <p>“(...) eu agora acho que gosto mais, sinto-me mais [feminina] agora, há uma tenho mais tempo para mim, e por outro lado, naquela altura [quando tinha 17 anos, quando casou] acho que não pensava muito nisso, pensava mais em ganhar dinheiro para a fazer a minha casa, ter a minha filha e cuidar dela, dar-lhe um futuro, e acho que não pensava muito em mim, (...) acho que me sinto mais feminina e me sinto mais, sinto-me assim mais... cómoda, mais realizada” (F3G2).</p> <p>“Acho que há muita proximidade, eu acho que não sou muito diferente da minha avó enquanto mulher, porque acho que a minha avó, embora tenha outra vivência, outro comportamento, ela pensa da mesma forma que eu em relação a muitos assuntos, não é que eu ache que penso de uma maneira antiquada, acho é que a minha avó é que acompanhou um bocado a evolução. Ela é uma pessoa actualizada que desde nova teve que aprender a viver digamos e sempre se foi actualizando, ela sempre trabalhou e teve aquela evolução que eu falava” (F3G3).</p>
	Transições de vida: Escola	<i>Entrada na escola e outras etapas escolares como marcos de mudança identitária</i>	<p>“A entrada na escola, mudou-me muito” (F1G3).</p> <p>“(...) eu acho que primeiro nós projectamo-nos muito no futuro e achamos sempre que no fim da faculdade, sobretudo quando somos mais pequeninas, no fim da faculdade o que é que vem? Pronto, arranjam um emprego, casamos e temos filhos. Não foi isso que nós fizemos, nós quisemos acabar a faculdade, ter bons resultados, arranjar o melhor emprego possível, de preferência sermos as primeiras a ser contratadas da nossa turma, por uma questão de afirmação profissional. E, continuar a crescer em termos da nossa formação académica. Formação académica essa que depois nos vai permitir uma mobilidade profissional superior” (F2G3).</p>
	Transições de vida: Crescimento e transformações do corpo	<i>As transformações do corpo como marcos de</i>	<p>“Quando tive a primeira menstruação nem tanto, porque eu não gostei nada, eu era muito maria rapaz e não gostei nada, mas muitas amigas minhas, eu tive muito cedo, aos 11 anos e depois tive ali uma quebra e voltei a ter aos 12, penso eu, e muitas amigas ficaram chateadas porque elas ainda não tinham, e essa competitividade da menstruação quase</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
		<i>transformação na identidade de género</i>	<p>que dá para comparar com as relações, a perda da virgindade, ... ou seja, noto, notei que aí, mas principalmente na menstruação, muitas amigas ficaram ofendidas porque eu já tinha e elas não, uma delas até inventou que tinha, como muitas inventaram que já tinham perdido a virgindade. Parece que é ali uma luta de não... <i>eu já sou crescida, eu é que já sou mulher, tu ainda és rapariga...</i> acho que... notei muito isso” (F1G3).</p> <p>“(...) quando me veio a menstruação, também já me veio tarde, já me sentia mulher” (F2G1).</p> <p>“Ter a primeira menstruação também foi importante, mas nada que se assemelhe sequer à maternidade, porque eu achava que isso era natural e, na adolescência estava preparada para isso, achei que era uma coisa muito natural a que eu não dei grande importância” (F2G2).</p> <p>“A primeira menstruação foi um dia de drama, foi do tipo: <i>o que é isto?</i> Ninguém está preparado, toda a gente acha que as nossas mães nos informam, as coleguinhas já tinham sido menstruadas primeiro, mas nós achamos sempre que o que nos acontece a nós é muito pior do que acontece a toda a gente. (...) acho que esse foi um marco e as mudanças do corpo. Eu acho que nós quando começamos a ver que o nosso corpo muda e estamos a ser mulherezinhas, a compra do primeiro soutien, eu ainda tenho o meu primeiro soutien. Acho que esses marcos de feminilidade nos deixam sempre memória. É uma memória positiva, a do soutien, associada à sensualidade, porque tudo o que envolve o sofrer aí é pior” (F2G3).</p> <p>“(...) eu acho que, na minha juventude, eu se pudesse ser homem... era, se pudesse trocar, aquelas borbulhas, o corpo a mudar, a modificar-se todo, uma pessoa na altura tem aquela coisa, aí se eu pudesse ser homem, e acho que trocava, naquela altura trocava, agora já não” (F3G3).</p> <p>“(...) no momento em que me veio o período, nunca mais me esqueço, que eu pensei, sabe, eu estava a brincar com uma boneca, o período veio-me muito cedo, foi no dia em que eu fiz onze anos, eu estava a brincar com uma boneca e assustei-me porque vi sangue, e sabes qual foi o meu primeiro pensamento, porque a minha mãe dizia-me que quando me viesse o período eu seria uma mulherzinha, e eu larguei as bonecas e nunca mais, eu pensei, eu já não posso brincar mais com as bonecas porque já sou uma mulher” (F3G3).</p> <p>“Depois lembro-me que, quando tive a fase da anorexia, uma vez a minha mãe, eu estava a vestir umas calças número 32 e elas estavam-me a custar a entrar e então eu comecei: <i>não me servem</i>, e a minha mãe começou a chorar, e a dizer: <i>oh P. é um 32, é impossível vesti-lo</i>, e isso também me marcou muito” (F3G3).</p>
	Transições de vida: Mercado de trabalho	<i>Etapas do percurso laboral como marcos de mudança identitária</i>	<p>“Um dos momentos específicos que me fez reflectir sobre o ser mulher foi começar a trabalhar num bar e ser promotora” (F1G3).</p> <p>“Mas mesmo outra prima minha que não é mãe, nem é casada vejo que está mais próxima disso, talvez com a entrada no mercado de trabalho, já a sinto muito mais a ensinar do que a ser aprendiz, e acho que também mudou muito como mulher” (F1G3).</p> <p>“O primeiro grande marco é deixarmos de ser estudantes e passarmos a ser profissionais” (F2G3).</p> <p>“(...) enquanto trabalhei gostei muito de andar a trabalhar. Agora estou na reforma... Senti-me um bocado diminuída quando vim para a reforma, porque uma pessoa quando entra na reforma acho que se sente um bocado diminuída, aos 65 anos entra-se numa fase... um bocado crítica. Mas, enquanto trabalhei tinha aquelas aspirações, a fase... melhor” (F3G1).</p>
	Transições de vida: Conjugalidade	<i>A conjugalidade como etapa de redefinição identitária</i>	<p>“Em cada geração foi crescendo o interesse em constituir família, acho também que foi ganhando muito mais interesse na própria família, não só em ser mãe, como também em desenvolver ou dar-se mais ao ambiente familiar, parece que se dedicam mais à família, mesmo a minha irmã, a minha irmã saiu de casa e eu notei logo, faz muito mais pela família, a minha avó precisa de alguma coisa e ela vai logo a correr, liga só para perguntar se está tudo bem, acompanha qualquer elemento da família, notei um interesse muito maior na família” (F1G3).</p> <p>“O casamento também foi importante. (...) mas o casamento foi</p>

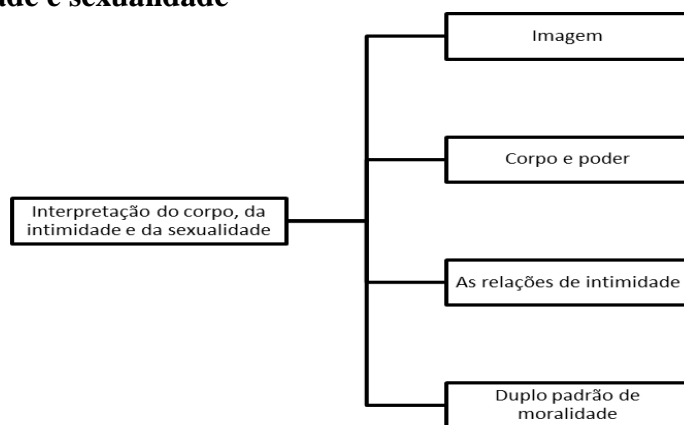
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			importante, porque também sou feliz” (F3G2). “O meu casamento” (F3G3).
	Transições de vida: Maternidade	<i>Nascimento dos filhos e acompanhamento do crescimento dos filhos como etapas associadas à identidade feminina</i>	<p>“O nascimento do meu primeiro filho [foi muito marcante], foi um parto muito demorado” (F1G1).</p> <p>“o nascimento da minha primeira filha. Porque eu fiquei muito revoltada na altura [risos], porque toda a gente me dizia que era fantástico, que custava muito, o parto e tal, mas que depois era fantástico, porque ficavas com uma sensação incrível e eu não fiquei com sensação nenhuma... juro... nos primeiros dias eu queria era dormir e que deixassem em paz para eu digerir as dores horríveis que tinha tido e ao mesmo tempo a vergonha que sentia porque não conseguia aceitar, as pessoas diziam-me: <i>Parabéns, foi fantástico</i> e não sei o quê, não sei que mais, <i>a tua filha é o máximo</i>. E eu não sentia nada disso, eu queria era que aquilo passasse depressa para eu não me lembrar tão cedo e isso traumatizou-me, é engraçado, porque eu não me senti mãe naquele momento, mesmo naqueles primeiros dias a dar de mamar e tal, depois aos poucos, a coisa veio, mas aqueles primeiros dias foram horríveis e eu não consegui conversar com ninguém, a não ser com o meu marido, sobre isso. E ele ficava assim a olhar para mim com um ar de ...” (F1G2).</p> <p>“Senti uma tremenda expectativa social para assumir a alegria da maternidade, de uma forma incrível. E depois aquele discurso: <i>Pronto, nós todas passamos por isso e tal</i>, mas senti muito pouca solidariedade, com exceção da minha mãe (...) que foi assim o meu único suporte embora nunca me tenha dito: <i>sofre, chora que isso passa</i>, não a atitude era mais: <i>anda para a frente, daqui a uns dias isso já melhora</i>, pronto sempre aquela força, aquela calma que tem sempre a ver com a vivência dela” (F1G2).</p> <p>“Porque foi assim... senti a alegria de ser mãe, eu não queria que fosse ele a dar de mamar, essa é uma sensação indescritível, aí é uma sensação indescritível, aí é que eu sinto que as mulheres são donas disso tudo, evidentemente [risos]” (F1G2).</p> <p>“Outro marco importante, foi quando as minhas filhas atingiram a adolescência, quando comecei a ter conversas com elas sobre determinadas coisas com que tinham de ter cuidado, que tinham de se prevenir, quando as levei pela primeira vez ao ginecologista (...) se eu não fosse mulher não estaria ali ao pé delas” (F1G2).</p> <p>“Acho que vai mudar com a maternidade, e até acho que me vou tornar um bocadinho... eu tenho medo de sentir que tenho muito mais direitos sobre os meus filhos por ter sido eu a tê-los e não ele [risos]” (F1G3).</p> <p>“(...) os nove meses, o período da gravidez, não sei o que é, mas acho que é uma coisa inacreditável, deve ser um turbilhão de emoções e eles não podem ter isso” (F1G3).</p> <p>“(...) uma prima mais velha que eu tenho, que já tem uma filha e é casada, notei imenso que perdeu muito interesse na nossa vida, na minha e na da minha irmã, dantes as fofuquices, e o perguntar como é que foi aquela noite e o namoradinho, isso já era, também notei muita diferença nisso” (F1G3).</p> <p>“(...) eu vejo as minhas primas e comparado com as minhas avós, acho que as minhas primas ... vejo muito mais a aproximação, no sentido de eu, ainda estou a caminhar, ainda sou aprendiz e elas já estão a ensinar, e a minha avó ainda está a ensinar mais. Ou seja, noto que cada vez se aproximam mais do ensinar, eu acho que não tem só a ver com a idade, tem mais a ver com a maternidade talvez...” (F1G3).</p> <p>“Depois vieram os meus filhos e isso foi importante. Com muito sacrifício, o parto da minha mais velha foi um bocadinho doloroso o resto foi normal, no primeiro é que estive um bocado mal. Tive pena foi de ter logo os quatro muito perto uns dos outros, por isso é que foi difícil porque eram todos muito pequeninos” (F2G1).</p> <p>“Ser mãe, ai, foi uma experiência muito boa. Foi boa em todos os sentidos, apesar de pronto, às vezes, passar por aquela fase de sofrimento, mas acho que é das fases mais bonitas que uma mulher tem. Mais marcante que o casamento, muito mais marcante. (...) Senti-me mais mulher depois de ser mãe, acho que a sensibilidade ficou diferente, muito diferente” (F2G2).</p> <p>“Foi quando eu tive os meus filhos, e eles pequeninos, que</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>adorava...os meus filhos pequenos. Porque os meus filhos até terem uma certa idade precisavam de mim e eu adorei esse período. O meu casamento não me recordo assim muito porque, aí está, eu estava grávida, casei porque estava grávida, gostava dele mas não é como agora: <i>ai foi o dia mais feliz da minha vida</i>, o nascimento dos meus filhos foi mais importante” (F3G1).</p> <p>“Foi o nascimento da minha filha, sem dúvida, e agora o nascimento da minha neta (...) o mais importante foi o nascimento da minha filha, sem dúvida. Eu podia ter uma filha sem estar casada” (F3G2).</p> <p>“(...) e agora, o momento que mais me marcou, foi o nascimento da minha filha, foi assim uma responsabilidade, agora tive a C. [filha]” (F3G3).</p> <p>“A C. [filha] mudou a minha vida, e a imagem que eu tenho de mim enquanto mulher, eu tinha... às vezes, perguntavam-me: <i>quando é que têm uma criança</i>, e eu dizia: <i>não estou preparada</i>, mas a gente só fica preparada quando ela nasce, senti-me imediatamente mãe, foi aquela coisa, do género, agora tenho uma responsabilidade nos braços, que não é assim qualquer coisa. Senti-me mais mulher” (F3G3).</p> <p>“(...) o nascimento da minha filha, acho que nem repensei o comportamento é uma coisa que vem, que sentes: <i>não atenção, agora a tua vida muda</i>. Não foi pensar, foi sentir que a vida tem de mudar, ou melhor que a vida já estava mudada” (F3G3).</p>
	Transições de vida: Outras transições de vida	<i>Outros marcos importantes nas transformações identitárias</i>	<p>“A adolescência quando comecei a sair com amigos, a sair à noite, os jantares fora, e essas coisas... mudou imenso também a minha opinião, porque até lá não sentia tantas diferenças com um rapaz, a partir daí comecei a sentir imensas” (F1G3).</p> <p>“Também mudou muito quando comecei a ter relações íntimas, também foi uma diferença abismal” (F1G3).</p> <p>“também quando comecei o meu período de relações sexuais, também, sem dúvida que me passei a sentir mais feminina” (F1G3).</p> <p>“Há outro grande marco que é viver com a família e depois passarmos a ser autónomos. Aprender a viver e vivermos de forma diferente” (F2G3).</p> <p>“(...) há um terceiro marco que eu tenho que é o meu regresso às origens. Eu trabalhei quatro anos no litoral, queria ficar lá, fiz faculdade no Porto, queria ficar lá mas de repente vejo-me a braços com um convite para vir trabalhar para a minha zona e aí sim, eu acho que mudei a minha vida toda, toda, mesmo o projecto que eu tinha de ficar a viver no litoral e acho que me voltei a encantar pelas minhas raízes. (...) acho que neste momento, o facto de eu ter voltado e de estar aqui, ter este equilíbrio familiar, porque tenho quem eu gosto à minha beira, acho que isso também me faz mais sensível aos outros, coisa que se calhar se eu tivesse continuado não seria” (F2G3).</p> <p>“(...) o início da nossa sexualidade, o afirmarmo-nos enquanto seres... é a nossa maioridade biológica, não é. É quando deixamos de estar ao cuidado dos outros e nos damos, é porque são os nossos prazeres pessoais, a primeira relação também nos marca” (F2G3).</p>
	Maturidade e envelhecimento físico	<i>Mudanças na aparência do corpo decorrentes do envelhecimento físico e suas implicações na redefinição da identidade de género</i>	<p>“E eu acho que a beleza depois na ... nem é tanto na sénior é mais na idade em que eu estou a entrar agora, que é mais complicado, eu há uns anos dizia ao meu marido que eu gostava de saltar esta parte... dos 50-60 e ficar velhinha logo, de cabelo branco e rugas para passar esta parte em que ainda se dá muita importância à imagem, porque eu ainda dou, como é obvio, ainda dou, não dou muito, não dou nem metade do que dava antes” (F1G2).</p> <p>“Eu gostava de ser uma sénior como a minha mãe, por exemplo. Que está bem com a idade dela, com as limitações que tem, tem que ser, tem que ser, vamos lá ver se agora chega aos 88, e depois será vamos lá ver se chega aos 90 e pronto, e vai usufruindo dentro do possível, eu gostava de ser assim. E está uma mulher muito bonita, é nisso que eu me projecto e nesta fase [risos] começa a ser complicado” (F1G2).</p> <p>“(...) eu acho que é mais fácil porque os homens, à parte da imagem, de não ligarem tanto, não é, acho que os homens envelhecem melhor” (F1G2).</p> <p>“Eu não sinto isso, mas acho que de uma forma geral a mulher tem mais medo de envelhecer do que o homem. Mas eu, é uma coisa que não me preocupa para já, pelo menos por agora. Não me preocupa mas</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>acho que a mulher tem mais preocupações com o envelhecimento. Sei lá, talvez por causa do aspecto físico, as mulheres preocupam-se mais com o aspecto físico, acho eu. Os homens não vivem isso como a mulher. Os cabelos brancos numa mulher não lhe trazem charme...” (F2G2).</p> <p>“Eu acho que tem os dois problemas, os homens porque se vêem a envelhecer e a tal virilidade que tiveram de afirmar durante várias décadas começa a decadência dessa virilidade e depois até há a expressão de <i>deixei de ser homem porque já não tenho essa virilidade</i>. Para as mulheres, é o contraste de eu ainda quero parecer jovem mas as rugas estão cá, eu quero andar, quero fazer, quero dedicar-me mas já não tenho essa possibilidade. Acho que se vive a masculinidade e a feminilidade com dificuldades, ambas. Não acho que seja muito diferente o ser homem ou ser mulher” (F2G3).</p> <p>“Eu acho que o envelhecer é mais fácil nos homens porque as mulheres têm mais o culto da beleza [risos], pelo menos eu sou de uma família que tem o culto da beleza, as mulheres da minha família são todas muito... novas aparentemente” (F3G3).</p>

### Corpo, Intimidade e sexualidade



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Interpretação do corpo, da intimidade e da sexualidade	Imagem corporal	<i>A imagem corporal como referência identitária</i>	<p>“(…) no meu tempo, éramos mais femininas, Mas olhe que não sei, agora as mulheres... bem nós também tínhamos toilettes atrevidas, tínhamos saias até baixo mas os decotes eram quase como agora” (F1G1).</p> <p>“Eu na escola era muito ... era diferente, porque eu era muito magra, usava óculos e aparelho nos dentes, eu acho que eu estava mais preocupada com essa diferença, porque eu era a caixa de óculos, era a trinca-espínhas, do que propriamente com o ser rapariga” (F1G2).</p> <p>“O aspecto físico não é tão importante, acho eu, para os rapazes, na adolescência, como é para as raparigas. E eu realmente sentia-me muito patinho feio, porque as minhas irmãs eram mais desenvoltas, e as minhas amigas e tal e eu usava óculos e era magrinha, tinha um cabelo coladinho à cabeça (...) e eu acho que nessa altura, se eu tivesse sido rapaz eu gostava” (F1G2).</p> <p>“Eu acho que é mais fácil ser um homem sénior, pela questão da feminilidade, a mulher continua muito ligada à imagem de estética, de beleza, de.... Aliás há aquele cliché horrroso que os homens querem-se feios, porcos e a cheirar mal, ou lá o que é, [risos]... os homens não são bonitos e a mulher é” (F1G2).</p> <p>“Eu ainda não me sinto propriamente acabada, digamos assim, do ponto de vista físico, e é muito agradável sermos atraentes aos olhos dos outros. Alguém olhar e ver quem passa, não é, pronto... ou pela forma de andar ou pelo... é agradável, faz bem à auto-estima” (F1G2).</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

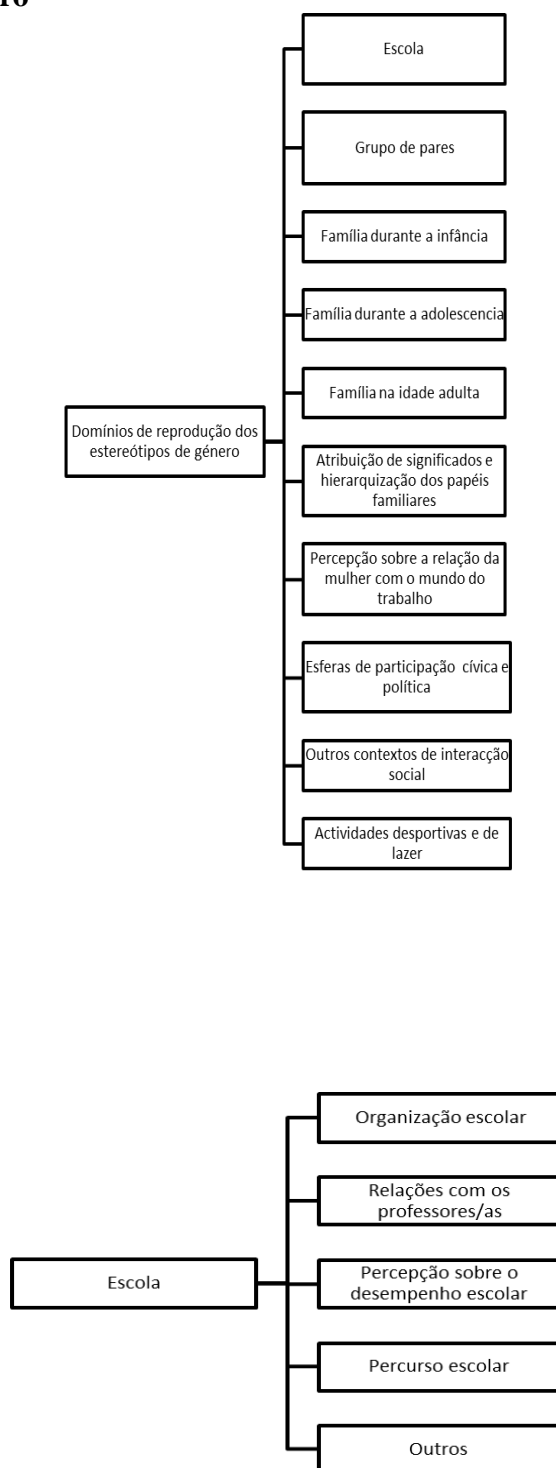
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“Às vezes a ideia de feminilidade está associada a uma ideia de fragilidade penalizadora, o ar coquete, a mulher bem arranjada é cabeça oca, não. As pessoas podem andar bem arranjadas, podem andar limpinhas, porque o bem arranjado não quer dizer só... mas podem andar esteticamente agradáveis e serem pessoas... eu incomodam-me aqueles estereótipos de, por exemplo, é engenheira tem de parecer um homem” (F1G2).</p> <p>“A comparação que eu faço com as minhas amigas, é que talvez seja um bocadinho menos feminina do que elas, não ligo tanto à imagem, ao aspecto” (F1G3).</p> <p>“Gosto de me arranjar, ir ao cabeleireiro, vou todas as semanas ao cabeleireiro. Essas coisas, eu gosto muito” (F2G1).</p> <p>“ser feminina é aquela parte mais vaidosa (...) é sentirmo-nos bem com nós mesmas, com o nosso corpo, sentirmos que atraímos a parte masculina” (F3G2).</p> <p>“(…) eu não me sinto mal no meu corpo, gostava de ser mais magra, claro que gostava, mas não gostava de ser assim um modelo” (F3G2).</p> <p>“Eu pessoalmente não gostei muito de andar grávida, a parte da gravidez foi assim... foi um bocado problemática, então eu não gostei, mesmo da alteração do corpo e tudo... mexeu um bocado comigo. Mas eu acho que aquele ponto do nascimento acho que supera tudo” (F3G3).</p> <p>“Mesmo em termos de corpo, acho que...nós temos a depilação, nós temos os períodos dolorosos, nós temos isso tudo e eles não têm... têm a barba mas eu acho que aquilo... [encolheu os ombros] ... digo eu. Acho que os homens têm muitas mais vantagens do que as mulheres, também porque a sociedade também assim o faz” (F3G3).</p> <p>“(…) eu acho que a gente na juventude, quando chega ali, a partir dos 12 até aos 18 anos começa a ter o culto da beleza, do corpo e acho que um rapaz não sofre tanto como uma rapariga, não é tão apontado como uma rapariga” (F3G3).</p> <p>“Acho, que é muito exigente e eu, infelizmente, tive com inícios de anorexia, (...) porque as pessoas exigiam tanto de mim... quer dizer, na minha cabeça exigiam: <i>que eu estava gorda, que isto e que aquilo</i>, e eu até sou uma pessoa magra e fiquei com aquilo na cabeça até que deixei de comer, praticamente, isso tudo porque... lá está, acho que um homem gordo, pronto, está gordinho, uma mulher gorda é: <i>É pá que gorda e não sei quê...</i> uma pessoa começa a interiorizar aquilo e faz um bocado mal à cabeça” (F3G3).</p>
	Corpo e poder	<i>O corpo como instrumento de poder simbólico</i>	<p>“Vejo muitos homens da minha geração, ou mesmo de uma acima outra a baixo, mas do meu meio, com uma necessidade constante de agradar a mulheres, de conquistar mulheres, e eu acho que, muitas vezes isso também resulta na frustração de não conseguir, ou na arrogância de conseguir perante os outros amiguinhos. Acho que esse jogo, essa competitividade acaba por virar-se contra o homem” (F1G3).</p> <p>“a nossa imagem tem muito mais valor do que a imagem de um homem, e eu acho que nós podemos jogar com isso” (F1G3).</p> <p>“(…) eu acho que uma das grandes desvantagens de ser homem é... nem é... terem que se sujeitar ao tal poder da mulher, terem que se sujeitar à vontade da mulher, isto muito de uma forma geral (...), eles vivem em função, num meio como o meu, o objectivo deles é conquistar as mulheres, portanto, o que vão fazer, dizer ou pensar, vai ser em função do que querem da mulher e daquela mulher, por isso, acho que isso acaba por ser uma grande desvantagem porque apesar de serem livres divertidos e tal, no que toca à conquista de mulheres, estão feitos. (...) a luta dos homens é interminável... até chegar ao casamento pelo menos...” (F1G3).</p> <p>“(…) gostávamos dos namorados e tínhamos de nos submeter</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>aquilo que eles queriam, por exemplo, engravidei porque ele queria... e eu não queria. E portanto se eu fosse homem já era capaz de fazer o que eu queria, gostava dele e... tinha que me sujeitar" (F3G1).</p> <p>"Há muitas mudanças, por exemplo, no que diz respeito à sexualidade, isto hoje em dia é tudo igual. Tanto dá ser rapaz como rapariga... eu acho que tanto um como o outro, as responsabilidades são dos dois e acho que cada um deve ter a responsabilidade de saber aquilo que faz, independente de ser rapaz ou rapariga. Isso mudou para melhor, mas muito melhor" (F3G1).</p> <p>"No antigamente, no que era o antigo os homens que não batiam às mulheres não eram homens" (F2G1).</p> <p>"As mulheres são umas desgraçadas nas mãos de alguns homens. Ainda há muita mulher que leva muita pancada e que as tratam muito mal" (F2G1).</p> <p>"Agora há aspectos que ser mulher nos coloca numa fragilidade. Por exemplo, (...) a questão da violência doméstica ainda tem um rosto feminino, não é, porque os casos masculinos também não são denunciados" (F2G3).</p>
	Relações de intimidade	<i>A intimidade no namoro e na conjugalidade</i>	<p>"Os namoros, credo... a minha irmã, que era muito bonita, teve muitos namoros, e era da janela ou do postigo. Não era como agora, que elas fecham a porta e vão passear" (F1G1).</p> <p>"Na intimidade é mais fácil ser mulher, acho que os homens têm de estar sempre... os homens têm de provar, têm de estar sempre .... A sensação que eu tenho é que os homens nunca estão à vontade. Porque ... perante a educação que a maior parte deles teve não podem falhar a nível da intimidade, têm de estar sempre à altura da mulher (...) E depois... há a parte do aspecto fisiológico em que os homens numa situação de uma relação sexual se não correspondem nota-se logo. Enquanto que a mulher não e portanto ... acho que era horrível ser homem, acho que para eles deve ser terrível, deve ser ali um... não sei... deve ser angustiante, horrível não mas angustiante, enquanto não há intimidade que permita, evidentemente" (F1G2).</p> <p>"Essa altura [a partir do nascimento da primeira filha] foi marcante, eu aí gostava de ter sido homem, sinceramente, aí passou-me mesmo pela cabeça. E depois como engravidei logo a seguir outra vez... eu tenho aí um espaço de 2, 3 anos complicados nesse nível. Eu penso que mesmo a nível da intimidade, relacionamento com o meu marido as coisas estiveram... não estiveram tremidas, porque o meu marido realmente, eu gosto muito dele e damo-nos muito bem, e ele também se dá bem comigo e gosta muito de mim, mas acho que... eu às vezes, falamos nisso e ele diz: <i>É, aqueles 2 ou 3 anos foram complicados</i>" (F1G2).</p> <p>"eles têm mais protecção do que nós no que toca às relações amorosas, porque uma rapariga tem sempre mil e uma complicações com isso, encontra sempre algum defeito, sempre algum motivo de tristeza e choro e eles não" (F1G3).</p> <p>"a nível sexual, temos o dever, que eles acham que a mulher tem de estar sempre disposta quando eles querem... hoje nem tanto, eu hoje se lhe disser não é não e não mesmo. Mas houve fases na minha vida que se eu dissesse não ele zangava-se. Portanto já houve tempo que os homens pensam que as mulheres têm de estar sempre prontas para tudo o que eles querem e dispostas para tudo" (F3G1).</p> <p>"Na intimidade acho que teria sido mais difícil. Talvez por eu ter tantos amigos homens consigo perceber que a intimidade é muito mais difícil para os homens. A questão da intimidade, das complexidades, os complexos que eles têm e as frustrações. (...), isto é horrível dizer assim, mas apesar de tudo parece (...) que são eles que têm o trabalho, e nós não. (...). O homem conquista e a mulher é conquistada... é... sem dúvida" (F1G3).</p>



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“Acho que é mais fácil ser homem, porque os homens estão, entre aspas, ilibados desse tipo de coisas, se as coisas [relacionadas com a intimidade] correm mal a culpa é da mulher, a responsabilidade é maior” (F2G2).</p> <p>“... a gente namorava, primeiro começou assim a namorar e depois foi indo, foi indo e pronto... engravidei, casei e os meus pais nunca se opuseram em nada” (F3G1).</p>
	Duplo padrão de moralidade	<i>Avaliação moral de comportamentos femininos e masculinos</i>	<p>“(…) mas no aspecto de namorar, de sair à noite... aí sim [sentiu diferenças entre rapazes e raparigas], embora não muito, eu e a minha irmã mais nova fomos umas privilegiadas, atenção. Aliás eu considero-me uma privilegiada em várias coisas, e fomos umas privilegiadas porque os meus irmãos fazem 5 anos de diferença de nós, e quando nós começámos a querer sair à noite, a minha irmã mais velha namorava e não podia namorar sem o chamado <i>pau-de-cabeleira</i> que era o que se chamava na altura [risos] (...) e nós automaticamente saíamos com eles à noite, porque íamos fazer companhia, portanto, nunca senti muita diferença, aliás eu em relação às minhas amigas saía muito mais do que elas (...) o meu irmão já tinha 20, mas começou a namorar com a minha cunhada e a mãe dela também não a deixava namorar sozinha, e então o meu irmão pedia-me e eu ia com ele. E portanto nunca senti... como eu estava com o meu irmão, os meus pais estavam perfeitamente descansados” (F1G2).</p> <p>“Mesmo assim, em termos de intimidade e de namoro, havia uma diferença. Os rapazes podiam sair e as meninas não, porque os nossos pais já tinham essa mentalidade, apesar de pronto, eu tive um pai que era militar, havia aquelas regras, muito, muito apuradas” (F2G2).</p> <p>“Se tinham muitos namorados eram chamadas de malucas, e os rapazes não. E agora ainda há essa, ainda havia essa mentalidade, e em alguns sítios ainda há” (F2G2).</p> <p>“Se eu sou boa aluna, se eu cumprio com as minhas tarefas, porque diabo é que eu não hei-de ter o meu namorado e viver essa relação. Mas, lá está, eu acho que se esconde muito mais no feminino do que no masculino. Os meninos, podiam-se afirmar, agora não sei, podiam-se afirmar muito mais facilmente do que as meninas. Ou seja, era de homem ter namorada, as meninas pois... toda a gente as quer castas até ao casamento” (F2G3).</p> <p>“(…) a mulher é mais... qualquer coisa já... porque se uma mulher é assim... é mais difamada, porque os homens fazem a mesma coisa que as mulheres e ... agora já está um bocado diferente, mas as mulheres qualquer coisa se lhe aponta enquanto que os homens podem fazer tudo, no que diz respeito ao sexo, por exemplo, <i>Se aquele homem tem outra mulher, mas é um homem</i>, e uma mulher não, é uma mulher já não podem fazer nada” (F3G1).</p>

**Estereótipos de género**

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Escola	Organização escolar	<i>A organização escolar (organização, espaços, curricula, conteúdos, actividades) como reprodutora das diferenças de género</i>	<p>“Naquele tempo aprendia-se em casa (...). Eu, a minha irmã e a minha prima tínhamos aulas em casa. Aprendemos tudo: a ler e a escrever, inglês, só não aprendemos alemão. As professoras iam lá a casa, saímos com a professora de conversação, passear para ter conversação” (F1G1).</p> <p>“Eu comecei logo por andar numa escola mista, eu fiz o Colégio Alemão, fiz a primária no Colégio Alemão que era misto (...) e era natural. Depois fui para uma escola só de meninas que era uma escola de Comércio, (...). Era uma escola e era dirigida por uma senhora directora, e era só para raparigas” (F1G2).</p> <p>“Na escola a minha classe era só de raparigas. Só no intervalo é que estávamos todos, mas eu acho que as brincadeiras... era tudo igual” (F2G1).</p> <p>“Na escola a minha classe era só de raparigas. Só no intervalo é que estávamos todos, mas eu acho que as brincadeiras... era tudo igual” (F2G1).</p> <p>“Senti, senti ainda cá, quando fui estudar para o Liceu Dona Filipa de Lencastre, em Lisboa, havia... portanto era um Liceu de meninas. Tínhamos o Liceu Camões mais abaixo que era de rapazes. E aí notei a diferença, estive um ano e pouco no Liceu e notei a diferença entre rapazes e raparigas. Depois de ir para África não” (F2G2).</p> <p>“Havia, como, por exemplo, ao sairmos com um rapaz, devíamos andar sempre do lado direito, não é. Como por exemplo, o estar sentada, ou servir a uma mesa, ou pôr uma mesa, tudo isso nos ensinavam no Liceu” (F2G2).</p> <p>“Mas como estávamos em escolas diferentes não sei avaliar bem as diferenças de tratamento entre rapazes e raparigas. Eu só tinha os amigos [rapazes] de infância, os que viviam ao pé de mim, porque estudantes não, porque na escola havia aquele <i>apartheid</i> entre rapazes e raparigas. Só soube o que era isso em conjunto quando, realmente, estudei em África, aí então é que eu posso dar o meu testemunho, apesar do Liceu, da nossa turma ser ... havia a parte das raparigas e a parte dos rapazes, não era ainda misto, só muito mais tarde é que veio a ser misto. Mas acho que no dia-a-dia, nos intervalos agrupávamo-nos e não havia diferença” (F2G2).</p> <p>“e tínhamos uma professora de labores formidável, já não falando nisso, passando por aí, que nós, mulheres, tínhamos esse tipo de coisas, essas aulas onde se aprendia a bordar, a fazer o enxoval para um bebé, esse tipo de coisas” (F2G2).</p> <p>“era aquela questão da liberdade, de sermos anónimos no meio do recreio, da professora já não nos chamar pelo nome para nos dar um castigo, se nos estávamos a portar mal no recreio. E esse anonimato levava-nos a participar em determinadas brincadeiras que na escola primária não... é que a escola primária era muito mais pequena, toda a gente se conhecia, no ciclo sim, foi a verdadeira liberdade e o experimentar as brincadeiras de meninas e de meninos e gostar” (F2G3).</p> <p>“No Colégio, do 7º ao 9º ano, as únicas diferenças era que na parte da expressão, tivemos uma disciplina que nós depois recusámos, as meninas, (...) a educação física nós adorávamos, as tarefas eram comuns, mas tivemos uma disciplina de hortofloricultura. Nós na parte teórica éramos fantásticas, nos testes teóricos tínhamos 90, 96 ou 98, sempre, e depois passávamos para a parte prática e nós achávamos que aquilo era de rapaz, nós queríamos bordar, nós queríamos os labores. Porquê, porque exigia da parte física e nós já tínhamos dado provas de que na teórica éramos boas, pronto. E aí, sim, eu acho que nós fizemos finca-pé a dizer: <i>isto não é de menina</i>, tanto é que depois o director cancelou as aulas com práticas de hortofloricultura (...). Passou a haver, então, qualquer coisa das tecnologias e os labores, mais nada, os trabalhos manuais. Os</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>meninos também faziam croché, tudo igual. Claro que, se eles faziam bem eram aplaudidos, e nós já estava toda a gente à espera que fossemos boas naquilo. Quando passávamos para a parte das tecnologias, aí era equivalente porque estávamos a começar todos do zero” (F2G3).</p> <p>“Será que não continuamos a ter nos Colégios, nos primeiros anos de educação as batas azuis e as batas cor-de-rosa? Eu trabalhei num Colégio há 2 anos e era assim, se há uniforme então que seja para todos igual, se há tarefas que sejam para todos iguais. Mas é necessário trabalhar isso com os educadores porque ainda há... eu acho que os novos educadores têm essa sensibilidade, tentam fazer de novo, mas depois quem está nos cargos de gestão ainda são os professores da velha guarda. Eu acho que quanto mais renovada estiver esta geração de educadores mais se trabalha nessa questão, na questão de género” (F2G3).</p> <p>“Na escola era só raparigas, na minha altura. Era separado, rapazes para um lado e raparigas era noutra escola” (F3G1).</p> <p>“A minha mãe pronto, trabalhava, trabalhava já numa fábrica, numa fábrica de tecidos, talvez por isso nos pusesse na escola, que houve muitos na minha altura que nem na escola andaram, e ela teve de pôr, por causa do abono” (F3G1).</p> <p>“os rapazes andavam numa escola e as raparigas noutra, não juntávamos rapazes com raparigas, aí já havia uma diferença. Depois, aí na 3ª ou 4ª classe é que começou a juntar rapazes com raparigas” (F3G2).</p>
	Relações com os/as professores/as	<i>As diferenças sentidas na relação com os/as professores/as</i>	<p>“a nível da matemática e do desenho aí talvez houvesse alguma diferença, aí talvez os professores preferissem... privilegiavam os rapazes, mas eu nunca senti que eles me pusessem de lado, pelo contrário” (F1G2).</p> <p>“mas nunca senti assim grande diferença. Talvez nas ciências, quando era para abrir os animais eles preferissem os rapazes para abrir as rãs, e não sei quê, mas eu também não fazia muita questão, confesso que não é assim uma coisa que... [risos]” (F1G2).</p> <p>“eu acho que inclusive havia determinadas matérias em que quase se dava a entender que era mais fácil para as meninas entenderem, que as meninas percebiam melhor do que se estava a falar. Por exemplo nas línguas, era como se as meninas fossem mais receptivas do que os meninos, não é. (...) também havia...uma certa diferença” (F1G2).</p> <p>“As professoras tratavam de forma diferente meninos e meninas... de forma geral não... mas lembro-me de uma ou outra que tratava nitidamente de forma diferente, muito mais virada para as meninas, muito mais carinhosas com as meninas, mais protectoras. E com os meninos nem por isso” (F1G3).</p> <p>“E até com as professoras que apanham um ou outro comportamento no recreio ou na sala de aula e acabam por ter mais cuidado, pelo menos as professoras que eu tive, acabam por ter mais cuidado e explicar as coisas com calma às raparigas, talvez pela cumplicidade feminina que haja, do que com os rapazes” (F1G3).</p> <p>“eu aí notava muito que os professores não nos tratavam de forma diferente mas, achavam, e chegavam a comentar que os rapazes eram muito mais imaturos que as raparigas e, passavam isso para nós” (F1G3).</p> <p>“da parte das professoras, foi sempre <i>vocês são as melhores alunas, portanto, não-de ser as melhores profissionais</i>, mas falavam no feminino, falavam no feminino, para nós” (F2G3).</p> <p>“eu nunca tive aquele tipo de professor que me dissesse que tens de vestir as calças de ganga e as sapatilhas para te afirmares. Não, nós de sabrina e de colan e de vestidinho era-mos tão boas ou melhores que eles de sapatilhas” (F2G3).</p>
	Percepção sobre o desempenho	<i>Identificação e interpretação das diferenças</i>	<p>“os rapazes na altura, aliás acho que como agora, eram mais rufias, e portanto, eram menos bons alunos do que as meninas. E portanto, se havia alguma diferença era mais: <i>vê lá se estudas</i></p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
	escolar	<i>no desempenho escolar (rendimento escolar e comportamento na escola)</i>	<p>como elas e tal” (F1G2).</p> <p>“eu acho que nós acabamos por... eles são muito mais rebeldes do que nós, nessas idades, nós acabamos por ganhar mais carinhinho e mais protecçãozinha, acabamos por ser muito mais queridas do que eles que são rebeldes e que se querem impor perante os amigos <i>eu é que faço eu é que digo</i>” (F1G3).</p> <p>“Na escola teria sido mais fácil, muito mais fácil ser rapaz” (F1G3).</p> <p>“Para mim seria tudo diferente [se fosse rapaz] os amigos... tudo mudaria. A postura na escola” (F1G3).</p> <p>“nessa micro turma, éramos 9 raparigas e 1 rapaz, rapaz esse que era o meu primo, (...) e era de facto o mal comportado da turma. Então aí, o masculino era visto como o perturbador, e nós éramos os anjinhos. No resto da turma, que eu tinha nas aulas normais, nunca houve grandes diferenças, nunca notei que os professores estivessem à espera de resultados, éramos muito aplicadas, nós meninas, mas aí sim, acho que do 7º ao 9º éramos muito companheiras” (F2G3).</p> <p>“nós vínhamos para minha casa que servia de pouso para estudo, e fazíamos muito o sistema das explicações, o que eu era boa, eu ensinava, coisa que com os rapazes não conseguíamos fazer. Porque achávamos sempre que eles privilegiavam a bola, a Educação Visual e a Educação Física e que nunca estavam muito destinados a estudar e, de facto, os resultados eram diferentes” (F2G3).</p> <p>“No secundário, de facto, os melhores resultados eram sempre das meninas. Mas lá está, eu acho que se continuou a reproduzir o facto de nós sermos dedicadas” (F2G3).</p> <p>“eu acho que um dia destes têm de fazer discriminação positiva para os rapazes. Porque elas são muito bem-sucedidas até ao secundário e eles vão ficando muito mais para trás. Eu acho que nos temos de começar a preocupar com o insucesso no masculino” (F2G3).</p>
	Percurso escolar	<i>Os percursos escolares de rapazes e raparigas</i>	<p>“Naquela altura havia, mas era raro quem se formava, falava-se muito... <i>aquela rapariga foi para a universidade</i>, está a ver...” (F1G1).</p> <p>“[se não fosse mulher] estudava e formava-me, tinha feito um percurso semelhante ao do meu marido. Na nossa família há cinco gerações de engenheiros” (F1G1).</p> <p>“As raparigas iam para letras, maioritariamente, na altura, usava-se o termo germânicas ou românicas, até iam muitas para românticas, porque o francês ainda era predominante, (...) ou então iam para uma instituição de ensino que havia aqui, muito boa, que era um Instituto que formava secretárias e que eram só raparigas, como é evidente, eu penso que se alguma vez um homem se atrevesse a lá entrar, algum rapaz, era gozado de alto a baixo, e que iam para secretárias das várias empresas, e maioritariamente era isso. Os homens iam para Engenharia. (...) Tinha a ver com uma certa pressão social... porque não era normal” (F1G2).</p> <p>“No 3º ciclo e secundário não senti qualquer tratamento diferenciado. Na minha turma havia mais rapazes, na área de turismo. Eu fiz o secundário em economia, (...) e mesmo aí mais rapazes do que raparigas” (F1G3).</p> <p>“Na minha geração ainda há pessoas que não seguiram carreiras profissionais por não serem de homem ou de mulher, por pressão familiar ou por gozo na escola. Por exemplo, eu tinha um amigo que andava no ballet e que abandonou por ser gozado na escola e adorava aquilo, e é hetero mas tinha e continua a adorar mas já não faz, mas o bichinho continua ali. Acho que isto tem melhorado bastante, desde que eu entrei para a escola até agora, mas ainda continua a acontecer. E até conheço uma rapariga que foi para o exército e é uma coisa que não acontecia quando eu entrei na escola e que agora acontece” (F1G3).</p> <p>“Tinha muitos amigos que tinham um jeito enorme para a arte, mas os pais não queriam porque não tinham futuro blablabla e</p>

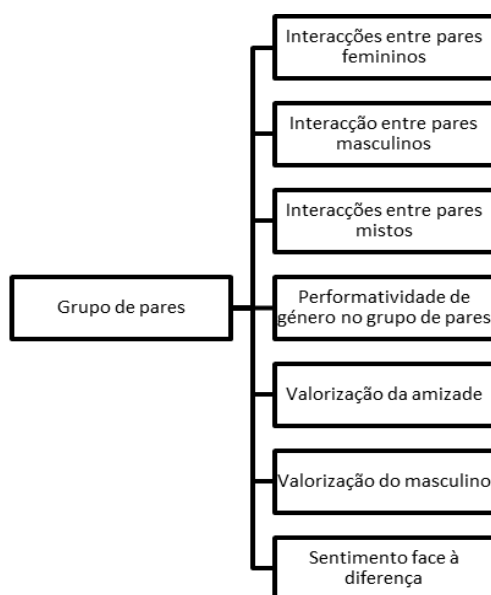
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
			<p>corta. E até eles quase que tinham vergonha de dizer, porque se calhar ouviam em casa certas coisas que não queriam passar para os amigos, e então diziam vou para economia” (F1G3).</p> <p>“Eu não sabia muito bem o que queria, já estava interessada em turismo, mas não sabia muito bem o que queria, e achei que...ou aliás eu até queria ir para humanidades e isso eu já acho que tem a ver com... [ser mulher], só dois amigos meus é que foram para humanidades, e como eu disse, tenho muito mais amigos homens do que amigas mulheres e só dois é que foram para humanidades. Raparigas, conheci muito mais que foram e até eu queria ter ido para humanidades. Fui para economia porque achava que era uma área muito mais abrangente que me dava mais oportunidades que humanidades. Mas isso, por exemplo humanidades e mesmo artes, acho que aí sim, que se vê muita diferença, muito mais raparigas vão para humanidades e artes do que rapazes” (F1G3).</p> <p>“Notei, também muito, diferença nas escolhas profissionais. No 9º ano, e agora no meu curso. No meu curso é um bocadinho chapa 5, tudo o que era rapaz queria hotel e as raparigas queriam hospedeira. Era rara a rapariga que queria trabalhar num hotel e raro o rapaz pensar sequer ser comissário de bordo, havia uma diferença enorme. No 9º ano também senti imenso mas, acho que talvez por sermos muito mais imaturos, tinha muita influencia o que era bom, o que era mau, o que o pai queria, o que a mãe queria” (F1G3).</p> <p>“eu acho que, talvez na escolha da área eu não tenha percebido tanto a diferença homem mulher porque acho que essa diferença foi muito afectada pela influência que os outros amigos e os pais tinham. Notei muito mais a discrepância no curso” (F1G3).</p> <p>“Os meus filhos é que escolheram as profissões. O meu filho andou a estudar na escola técnica até ao 3º ano e depois disse que não queria estudar mais, foi um desgosto grande para mim e para o pai mas (...) eu gostava que ele tivesse estudado... mas pronto” (F2G1).</p> <p>“Não deve ser feita nenhuma diferença [na escolha de áreas de estudo]. Porque eu acho que isso tem a ver com a pessoa e não passa por ser homem ou por ser mulher” (F2G2).</p> <p>“antigamente era só as meninas que iam tirar o curso de professoras, os rapazes não iam, no meu tempo. Mas agora, acho que é igual” (F2G1).</p> <p>“[se não fosse mulher] teria enveredado por outra área, porque havia muito poucos colegas a seguirem a área da educação, em 80 alunos do meu curso eram 6 (...). Era capaz de ter optado por uma carreira das engenharias biológicas ou marinhas, acho que tinha ido... eu se me imaginasse a mudar de género aos 12 anos, tinha sido engenheiro agrícola ou ligado à biologia marinha, qualquer coisa assim. Acho que tinha enveredado mais pela área das ciências, lá está a conotação da educação com o ser feminino” (F2G3).</p> <p>“No 10º ano fiz a área de científico-natural, também fui um bocado influenciada familiarmente para seguir cursos de saúde. Chegada ao 12º ano, depois de ter tido professoras que me marcaram na área da Filosofia e da Psicologia eu disse logo que queria seguir uma área da educação. Acho que tudo pesado, quando nós temos que decidir para onde concorrer pensamos muito em que carreira me estou a ver, no que vou fazer daqui a 4 ou a 5 anos. E fui influenciada, sobretudo, pelas professoras da minha vida, para esta área” (F2G3).</p> <p>“Continuo a dizer é... potenciar a igualdade para que as escolhas sejam bem feitas. Ou seja, se eu não tenho contacto com algo, por exemplo, eu sei perfeitamente que nunca tive jeito para a hortofloricultura. Mas passei por lá. Por isso pude dizer não. Não quero” (F2G3).</p> <p>“Eu acho que as áreas de estudo devem ser idênticas e dentro das áreas de estudo deve haver sobretudo a área vocacional. É trabalhar com a área vocacional. O que é que gostam, mas sem</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>aquela conotação do que é de menino e de que menina. Porque isso aí nos vai levar até que haja áreas profissionais deturpadas. Eu não fui para esta ou para aquela área porque era de menino ou de menina” (F2G3).</p> <p>“Cada qual tem de escolher aquilo que quer [áreas de estudo], seja rapaz ou rapariga. Hoje já não há profissões de homem ou de mulher” (F3G1).</p> <p>“Poderia... eu poderia ter estudo... quer se dizer, o meu irmão não estudou, ainda estudou menos do que eu. Mas se calhar era capaz de..., se fosse homem, ter aquele incentivo de querer ir mais longe” (F3G2).</p> <p>“Há profissões mais masculinas e profissões mais femininas, isso há. Por exemplo, rapazes que vão (...) tirar aqueles cursos (...) profissionais, há certos cursos que raparigas não acho que seja muito apropriado para as raparigas, por exemplo na mecânica e esse tipo... acho que não são assim tão apropriados, mas não estou contra se a rapariga, se as moças gostarem. Se a minha filha tivesse escolhido e se tivesse aptidão para isso eu não ia dizer que não, mas...” (F3G2).</p> <p>“também casei nova, engravidei logo, e se fosse rapaz, se calhar, não casaria assim tão cedo. E, se calhar, podia ter tido a hipótese de ter estudado mais” (F3G2).</p> <p>“eu era de desporto, fomentavam mesmo jogar ... quando jogava à bola era rapazes e raparigas, em equipas mistas, acho que fomentavam a união rapaz com rapariga. A minha turma tinha mais rapazes” (F3G3).</p> <p>“as letras, já não sei como se chama, elas eram tratadas como as totós... [risos], e nós éramos os fixes porque éramos de desporto” (F3G3).</p>
	Alheamento da escola ao combate das desigualdades de género	<i>A participação mais subtil da escola na reprodução das desigualdades</i>	<p>“A escola tem uma responsabilidade enorme, mas continua a não combater a desigualdade de género, continua a ser igual, por exemplo, a nível do desporto escolar, na maior parte das escolas existe o desporto escolar e o desporto escolar só tem disciplinas masculinas, é muito raro ter disciplinas femininas. Porque não ter futebol de salão feminino? Ainda no outro dia perguntava numa reunião porque eu tenho uma aluna que queria pertencer e não há. E o que me responderam é que não há número suficiente de meninas, mas se não há número suficiente de meninas porque não abrem as vagas, isto é um ciclo vicioso. Continua tudo na mesma” (F1G2).</p> <p>“Na questão do dia da turma, em que há um lanche, quem fica a ajudar a arrumar tudo são as raparigas, e eu aí passo-me que pessoas novas achem que são elas que têm de fazer aquele serviço. E isto podia ser trabalhado na escola, claro que podia. Embora continue a achar que tem que começar em casa” (F1G2).</p> <p>“As questões da igualdade entre homens e mulheres não foram suficientemente abordadas [na escola]. E quando forçosamente tinham de ser abordadas, ou tinha que haver alguma intervenção, por qualquer conflito, acho que não foram completamente esclarecidas (...) Acho que nas escolas, é preciso ... abordar muito mais este assunto, para que um homem compreenda e aceite a mulher e vice versa e que quebre um bocadinho os conflitos que há” (F1G3).</p> <p>“Acho que a escola tem uma visão muito rígida de homens e mulheres e que acaba por nos ensinar isso. Por exemplo, nas aulas sobre sexualidade, concordo perfeitamente, até já deviam ter entrado em vigor, há muito mais tempo. E podiam aproveitar essas aulas para falar sobre ... fazer umas palestras engraçadas sobre, nem que seja joguinhos no início, porque não é só para aceitar, é para perceber as diferenças. Para um homem e uma mulher perceberem as diferenças de cada um, e aceitando essas diferenças, aprender as duas partes a saberem lidar com isso” (F1G3).</p> <p>“De qualquer das maneira, acho que ainda existe muito [preconceito], e se introduzissem na escola, a par da tal</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>disciplina da sexualidade, se introduzissem alguma forma cativante de lutar contra isso, ou de mostrar que, ou de ensinar melhor essas diferenças homem/mulher e de aprender, ensinar toda a gente a lidar com isso, quando somos mais pequeninos, acho que mudava muita coisa, porque acho que possivelmente, nesse caso, o meu amigo teria continuado no ballet e hoje poderia ser um óptimo bailarino” (F1G3).</p> <p>“a questão daquelas tarefas na escola, que às vezes a turma, nós ficávamos sem funcionária, não é, quando elas adoecem, ou isso, e era engraçado que a professora destinava trabalhos diferentes conforme as nossas aptidões físicas, as meninas arrumavam a sala e os meninos limpavam o recreio, já havia aí diferença, tarefas diferentes” (F2G3).</p> <p>“No ciclo preparatório, (...), aí foi a liberdade total, (...) introduziram outro tipo de desportos, e nós dávamos cartas porque éramos as meninas do basquete, eles nunca conseguiam fazer equipa de basquete e nós éramos boas, fomos campeãs distritais, na equipa feminina” (F2G3).</p> <p>“A escola devia de educar para haver mais a divisão das responsabilidades da família porque ainda há muitas diferenças, por aquilo que eu vejo, ainda há muitas diferenças e, mesmo hoje ainda há muitos casais que diferenciam <i>eu sou homem tu és mulher</i>” (F3G1).</p>

### Grupo de pares



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Grupos de pares	Interacções entre pares femininos	<i>Descrição de relacionamentos de pares femininos e sentimentos associados (à sisterhood)</i>	<p>“Eram mais meninas [as amigas], os meninos, os rapazes eram só para namorar. Eu acho que nesse aspecto as minhas filhas estão muito mais... não passaram só 20 anos, passaram 200, porque elas têm amigos, amigos, o meu marido custa-lhe a aceitar (...) embora o meu marido tenha amigas de infância com quem ainda se continua a dar, mas... há esta... este preconceito, sei lá” (F1G2).</p> <p>“Um bocadinho maior, aí sim, 6, 7 anos percebe-se perfeitamente que são duas coisas completamente diferentes, as raparigas odeiam os rapazes, os rapazes adoram chatear as raparigas e nós chateávamo-nos imenso e eles adoravam. E nós não os queríamos nas nossas brincadeiras, e fazíamos queixinha à professora por causa dos rapazes. Aí a diferença é nítida, é o pico da ... é onde se vê mais diferença, dos 7 aos 12/13 anos” (F1G3).</p>



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

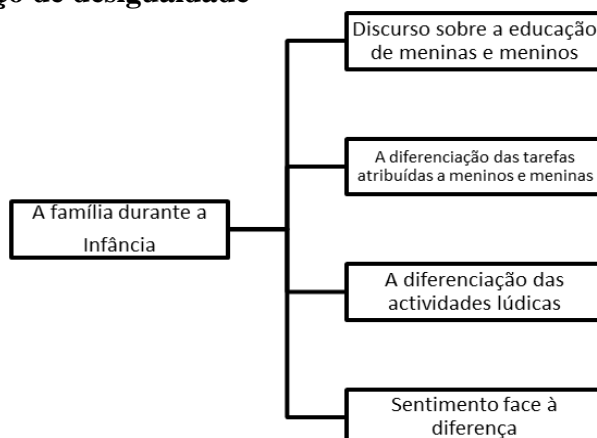
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“Era a catequese era as Beijaminas, era a Juventude, tínhamos aquela farda e era assim. Eram grupos só de meninas, com uma saínda azul escura e uma camisinha branca, e íamos assim quando era alguma cerimónia, íamos com elas [as catequistas], era um grupo da igreja, mas era só isto que fazíamos” (F2G1).</p> <p>“[ser amiga] Das mulheres, lá está, é ser a amiga, mas ter a noção de que nunca podemos demonstrar que somos concorrentes, que há o lugar de cada uma e que não há espaço para concorrência desleal, as duas, as três, as quatro têm as mesmas oportunidades e que é pela afirmação pessoal e profissional que cada uma ocupa... mas há muito mais disputa de protagonismo do que na relação com a amizade dos homens” (F2G3).</p> <p>“Nunca tive amigos rapazes [na infância], era mais raparigas” (F3G1).</p> <p>“Na juventude também era mais raparigas, tinha amigas e não amigos... na minha época era assim” (F3G1).</p> <p>“As raparigas jogavam à macaca” (F3G1).</p> <p>“No intervalo não brincávamos juntos, estava dividido ao meio, os rapazes para um lado e as raparigas para o outro. Depois quando juntaram, aí já não havia assim grande diferença, mas havia sempre aquele grupo em que as meninas gostavam mais de se juntar às meninas e os rapazes aos rapazes. As brincadeiras também eram diferentes, as meninas gostavam mais de brincar com as bonecas” (F3G2).</p> <p>“Com as colegas falávamos de namoricos, falávamos de... [risos] assim dessas coisas normais que se falam” (F3G2).</p> <p>“eu brincava com as minhas amigas” (F3G2).</p> <p>“Tinha poucos amigos rapazes, eram mais raparigas, mas tinha um ou outro que até me dava bem, tinha um vizinho que me dava muito bem com ele, por acaso até já faleceu, íamos para a escola juntos, ele esperava por mim e eu esperava por ele. (...) Mas realmente dava-me mais com meninas, raparigas (...) nos intervalos, juntavam-se os grupos as raparigas iam para a beira das raparigas e os rapazes iam para a beira dos rapazes” (F3G2).</p>
	Interacções entre pares masculinos	<i>Descrição de relacionamentos de pares masculinos e sentimentos associados</i>	<p>“eles andavam sempre à pancada, tinham um lado companheiro mas depois tinham um lado bruto, sobretudo aqui, sobretudo na altura em que eu fiz a minha educação básica, ainda era uma aldeia, (...) durante os meus anos de ensino básico, nós de facto, às vezes olhávamos e parecia que víamos ali uns primatas. Eles, para se sentirem os maiores, na escola, tinham que ser os que batem mais, os mais fortes, aqueles que nunca perdem um jogo de futebol, e tinham que se assumir assim. Todos os meninos que vinham para a nossa beira, ou não tinham jeito para jogar futebol, ou que até preferiam estar nalgum canto a fazer um jogo qualquer do galo, num canto, não eram bem vistos. Se calhar até eram os <i>mariquinhas pés de salsa</i>, que na altura era o termo (...). E depois eles se não alinhavam nas brincadeiras uns com os outros, já eram menos meninos” (F2G3).</p> <p>“e os rapazes à bola” (F3G1).</p> <p>“e os rapazes de jogar a outro tipo de jogo, futebol e essas coisas assim” (F3G2).</p> <p>“ele [o irmão] brincava com os amigos dele” (F3G2).</p> <p>“Os rapazes, era a bola, futebol” (F3G3).</p>
	Interacções entre pares mistos	<i>Descrição de relacionamentos de pares mistos e sentimentos associados</i>	<p>“Sim, sim [as filhas brincavam com rapazes]. Nunca houve nenhuma diferença, inclusive usavam roupa dos meus sobrinhos mais velhos, pulôveres e camisas, nós trocávamos entre irmãs as roupas para reaproveitar, (...). E mesmo a minha filha mais velha brincava, a mais nova já não era assim tanto, e se fosse preciso andava ao murro com eles” (F1G2).</p> <p>“Eu era muito Maria rapaz e durante muitos anos tive muito mais amigos homens do que mulheres. Isso mudou mais ou menos no 10º, 11º ano, mas mesmo assim, nunca ultrapassei,</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>tinha muitos amigos homens até ao 10º ano 11º, e também tinha amigas mas as relações não eram tão fortes, a partir daí mudei de curso e (...) equiparou um bocadinho mas não ultrapasso” (F1G3).</p> <p>“Sem dúvida, nós na infância, pelo menos eu, homem/mulher não interessa era tudo igual, quando éramos mesmo pequeninos, em qualquer brincadeira cabia um rapaz, cabia uma rapariga. Mas estou a falar de 3, 4 anos (...)” (F1G3).</p> <p>“Mas havia uma moça que nunca se integrou nas brincadeiras de meninas e nós também nunca a chamávamos, para nós a T. queria sempre jogar futebol. A T. era a Maria-rapaz, e eles deixavam porque ela era boa a jogar futebol, e eles disputavam para que equipa é que ela ia, porque ela era boa. Lá está, nós temos que ser sempre boas para nos serem dadas determinadas tarefas, sejam elas formais ou informais, nós precisamos de ser boas porque se formos razoáveis já não dá para entrar no mundo deles” (F2G3).</p> <p>“nas actividades do grupo de jovens e dos escuteiros, nós nunca podíamos ter as actividades que os meninos tinham, ainda que se trabalhasse essa igualdade, essa igualdade era... Agora lembrei-me do grupo de escuteiros, os primeiros acampamentos do ano, as meninas nunca iam, iam os rapazes, e depois se corresse bem é que voltavam, com as meninas. Portanto, não se ia à descoberta, isso, eram os rapazes os primeiros” (F2G3).</p> <p>“Nós se não alinhássemos era porque estávamos com a telha, ou estávamos chateadas, ou amuadas, ou porque aquela disse-me isto, ou porque fazíamos o beicinho, eles não, eles tinham que provar que eram... e tinham que estar em todas” (F2G3).</p> <p>“É ser confidente, companhia. Ser amiga dos homens é ser confidente com quem eles vêm tirar dúvidas, dúvidas sobre o presente que querem dar à namorada ou à mulher, a melhor surpresa, ou mesmo quando têm um problema, também desabafam connosco, não desabafam só entre eles” (F2G3).</p> <p>“Isso não tem mal nenhum, [meninos e meninas] devem brincar às mesmas coisas” (F3G1).</p>
	Performatividade de género no grupo de pares	<i>Percepção da necessidade de ajustar os comportamentos de género em função dos pares</i>	<p>“eu sempre fui muito feminina, muito bonequinha, e nunca fui daquelas miúdas que tinha vontade de saltar para o campo de futebol para jogar com os rapazes, não era da minha natureza, mas porquê, porque eu chegava a casa e brincava com dois meninos, o meu irmão, um rapaz, e o meu primo que sempre morou connosco, também rapaz. Portanto eu tinha aqui um <i>mix</i>, que era na escola brincava com as meninas, com as bonecas e não sei quê, e depois se tinha vontade, chegava a casa e era as pistas dos carros, as brincadeiras das figas, de andar pelo monte, pronto nós ainda tínhamos esse ritual que os miúdos agora não têm” (F2G3).</p>
	Valorização da amizade	<i>Discurso sobre a importância de amizade e as dinâmicas das relações de amizade</i>	<p>“Eu acho que o ser amiga é dos desafios maiores, porque ser amiga, rapidamente vira para o ser inimiga porque temos um <i>ser amiga</i> sincera e um <i>ser amiga</i> que não é sincera, (...) não há propriamente um percurso traçado para ser amiga como há para ser filha ou para ser mãe. Não há propriamente um passo n.º1, passo n.º2, ...” (F1G3).</p> <p>“mas penso que a mulher acaba por, talvez influenciada por esse interesse [centrado na família], deixar mais os amigos, enfim, deixar esse tipo de relações sociais de parte. E acho que o homem nem tanto, acaba por contrabalançar mais do que a mulher” (F1G3).</p> <p>“Eu gosto muito de ter amigas, mas uma amiga verdadeira, falsas não. Olhe, eu tenho aqui... eu falo com toda a gente, mas tenho aqui uma senhora minha amiga que fomos criados todos juntos, ela é muito mais velha do que eu, tem 82 anos. E há dias morreu-lhe o marido, há um mês, vai fazer agora um mês, dia 11, foi muito duro. Só tenho essa amiga mais nada (...) porque eu gosto muito dessa minha amiga, e ela também, mas não quero amizades com mais ninguém, porque me custou</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>muito a morte do marido dela, foi criado connosco” (F2G1).</p> <p>“Ser amiga também é uma coisa ... é do melhor que há, termos uma pessoa amiga em quem nós pudéssemos confiar” (F3G1).</p> <p>“Eu não tenho assim muitos amigos, tinha amigos mas depois quando casei acho que desligamos mais um bocado, cada um foi ... cada um tinha a sua vida” (F3G2).</p>
	Valorização do masculino	<i>Comparação valorativa das relações com pares femininos e masculinos</i>	<p>“E acho que entre nós mulheres, há muito mais competitividade do que entre eles homens. Entre nós mulheres mesmo, grupo de amigas, ou não amigas, seja o que for, acho que na minha idade, há um conflito entre as mulheres inacreditável, a todos os níveis: namorados, sucesso escolar, tudo, mesmo em casa, quem é que a filha melhor e quem não é... é qualquer coisa... tanto no meio de amizade, como o familiar, como o académico ou escolar, há muito conflitos, muita competitividade entre mulheres até amigas. É muito mais fácil ser amiga de um homem do que de uma mulher, muito mais fácil, muito mais fácil, sem dúvida” (F1G3).</p> <p>“Não dou tanta importância a muitos assuntos de raparigas, não tenho muita paciência para fofuques” (F1G3).</p> <p>“continuamos a ter como desvantagem o facto de acharem que nós como colegas somos piores colegas do que os homens” (F2G3).</p> <p>“Havia o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas, as brincadeiras dos rapazes e as brincadeiras das raparigas, se tu querias brincar com os rapazes ficavas um bocado mal falada pelas raparigas” (F3G3).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na relação com os pares</i>	<p>“Na infância acho que era mais difícil, porque... (...) Eu acho que era muito mais difícil ser menino do que menina” (F2G3).</p>

## Família como espaço de desigualdade



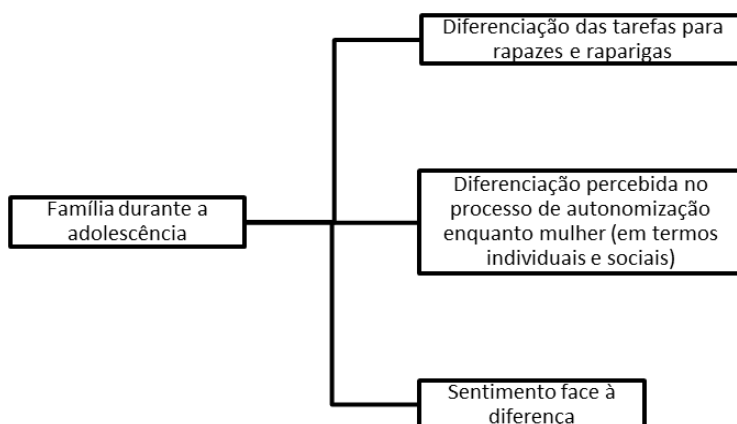
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A família durante a Infância	A educação de meninas e meninos	<i>Discurso sobre a educação de meninas e meninos</i>	<p>“Nunca ouvi dizer lá em casa que um homem não chora” (F1G2).</p> <p>“Eu acho que quer na educação das mulheres, quer na dos rapazes, o que é importante é uma boa base, uma boa semente, é colocar a sementinha lá no sítio, uma boa base de respeito (...). Em relação à educação das raparigas eu acho que não deve ser diferente da dos rapazes” (F1G2).</p> <p>“elas foram as primeiras princesinhas, como eu costumava dizer: <i>vêm aí as princesinhas, claro as meninas...</i>, depois nasceu uma outra sobrinha, mas foram realmente as primeiras netas meninas numa família só de netos rapazes foram as primeiras” (F1G2).</p> <p>“acho que vou educar, vou respeitar a diferença dos dois sexos e acho que vou... espero conseguir educar o rapaz com as</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>características de um homem, mas a aceitar perfeitamente as condições e características da mulher e vice-versa. Mas sem dúvida que há... (...) concordo com algumas das diferenças que existem, e com as que não concordo, o problema é como as pessoas lidam com isso e não as diferenças em si” (F1G3).</p> <p>“Ele agora é um bom marido, é um bom pai para eles, pronto nunca deixou ter falta de nada. Eu é que não gostava que ele, pronto. Os meus filhos eram garotos, eram todos pequeninos, tinha 4 e eu não queria que ele lhes batesse, nem que lhes ralhasse. Mas eu tinha de lhe esconder muita coisa, só para ele não lhes bater. Era muito... agora não... mudou do dia para a noite” (F2G1).</p> <p>“Sabe a minha mãe foi sempre branda connosco, carinhosa mas rigorosa. Mas eu também cascava, então ao meu filho, coitadito, mas também fazia muitos disparates. Algumas raparigas são piores que os rapazes, mas o meu era muito pior do que as irmãs” (F2G1).</p> <p>“Devem levar a educação na mesma, como leva a menina, leva o menino. Têm de aprender a fazer tudo em casa” (F2G1).</p> <p>“ainda há muito caminho para fazer (...) porque ainda continuamos a ver os bebezinhos... os meninos vestidos de azul e as meninas vestidas de rosa” (F2G3).</p> <p>“Se eu também tivesse tido um rapaz teria aprendido a fazer tudo como a minha filha” (F3G2).</p>
	A diferenciação das tarefas atribuídas a meninos e meninas	<i>As tarefas atribuídas a meninos e meninas em casa, na infância.</i>	<p>“A avó dava-nos trabalho. Tínhamos uma criada que ficou viúva (...) e a filha dela que estava no colégio das abandonadas, ia para nossa casa no Verão, nós queríamos era brincar, mas a avó dava-nos trabalho” (F1G1).</p> <p>“eu tinha as minhas amigas que taxativamente os irmãos faziam uma coisa e elas faziam outras. Eu tinha uma amiga, por exemplo, em férias era ela que fazia a cama do irmão, a cama dela, e a mãe chegava lá e ia verificar se estava bem-feita e se não estava, desmanchava e ela voltava a fazê-la, enquanto o irmão estava na aldeia, na rua a jogar à bola” (F1G2).</p> <p>“Não houve diferenças na educação dos meus filhos, porque nem preparei o rapaz, nem a rapariga para as lides domésticas. Acho que aí, se calhar, errei, não sei. Mas acho que eu não preparei os filhos para esse tipo de coisas (...) Eles participavam, ajudavam naquilo que podiam, mas dizer assim: <i>vou ser tradicional, vou ensinar a minha filha a bordar ou a coser</i>, isso não fiz, não foi por não gostar de fazer esse tipo de coisas, mas não fui essa mãe tradicional, como com o rapaz. Eles ajudavam sempre, ajudavam a pôr a mesa, faziam as camas se fosse preciso, iam às compras, se os mandasse. Acho que eles aí, eles comportaram-se como... acho que era a maneira de eles verem, de eu lhes dar responsabilidade, mas dizer assim: <i>preparei a minha filha para ser dona de casa</i>, não preparei, não preparei” (F2G2).</p> <p>“Eu acho que continuamos a educar meninas e meninos de forma diferente... embora já não tanto, mas ainda há uma certa diferença. Podíamos, por exemplo, em casa incentivar a fazer o que a menina faz, fazer a cama tu também fazes a tua, ajudar a mãe a fazer o almoço ou o jantar, podia ser hoje és tu amanhã é ele, podíamos ajudar, porque mais tarde eles vão ter de ajudar em casa as mulheres, porque agora os tempos já são outros” (F3G2).</p> <p>“acho que a vou educar no sentido da partilha das tarefas, até porque é isso que ela vai ver em casa, espero que continue da mesma forma e acho que acaba por ser uma ideia que fica incutida nela, embora a gente não diga que tem de ser assim, ela vê e aprende” (F3G3).</p>
	A diferenciação das actividades lúdicas	<i>Actividades lúdicas de meninos e de meninas</i>	<p>“A avó era muito boa, mas também era muito ríspida, a avó usava uns aventalinhos mas sem alças, e eu sou como ela, não consinto avental de alça. E mandava-nos trabalhar e nós fazíamos tudo a correr. Depois a avó pegava na ponta do avental e passava para ver se estava bem feito, porque nós queríamos era ir brincar. Não era ir para a rua era ir para a brincadeira. Mas tínhamos tarefas, tínhamos sim senhor, é claro, os talheres eram de prata, tínhamos</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>3 criadas mas a casa era muito grande” (F1G1).</p> <p>“Em casa notava que tínhamos imensas fases, ou brincadeiras sem diferença absolutamente nenhuma, mas também tínhamos várias, por exemplo, os rapazes tendiam a ser um bocadinho mais agressivos, se nós fôssemos agressivas os familiares agiam como <i>estão-se a defender coitadinhas</i>” (F1G3).</p> <p>“Numa primeira fase, quando era mais pequenina, gostava de casinhas e de brincar aos médicos, e Barbies e coisas. Depois, fui crescendo um bocadinho e virei meia Maria rapaz, e já só me interessava bolas e queria era ir lá para fora. E quando as meninas brincavam dentro de casa, eu já não tinha muita paciência para isso, mas até lá sempre tive e sempre gostei, lavava as barbies, no banho, e lavava o cabelo das barbies e secava o cabelo e tal, mas, depois passei a ir muito mais lá para fora. Até aos 5 anos, não sei muito bem com que idade, mas por aí havia muita separação entre raparigas e rapazes, a partir daí acho que já misturávamos muito, já fazíamos muitos jogos fora de casa, e as escondidas... já brincávamos muito fora de casa e aí não notava tanta diferença. Muitos dos comentários dos rapazes eram <i>porque ela é uma rapariga, ela é uma fraquinha</i>...lembro-me de comentários e gargalhadas e preocupações à volta das nossas brincadeiras pela diferença de ser rapaz ou rapariga” (F1G3).</p> <p>“quando eu comprava um carro para o meu filho, comprava uma boneca para ela, aí podia haver diferenças, mas acho que nas brincadeiras não, porque acho que a minha filha integrou-se muito bem com as brincadeiras, ou até mesmo com a vida dos rapazes. (...) eu assim de brinquedos nunca fui assim muito... era capaz de comprar jogos e livros, mas ela podia-me pedir um chorão, um Nenuco ou... nunca comprei um boneco para o meu filho, é verdade, nunca comprei, mas ele também nunca pediu. Mas comprava, por exemplo, o jogo dela era o jogo dele, ou o livro que eu comprava para ela se calhar compraria para ele. (...) Não era um choque familiar se ele quisesse brincar com uma boneca ou se ela quisesse jogar à bola, até porque a minha filha sempre foi muito disso de basquetebol, de coisas assim, de desporto. Nunca disse ao meu filho ou à minha filha: <i>olha que isso são brincadeiras de menina, ou são brincadeiras de rapaz</i>” (F2G2).</p> <p>“Nas brincadeiras a minha mãe também me deixava brincar na rua, como o meu irmão mas eu não podia ir brincar para longe enquanto que ele podia, eu tinha de estar ali mais perto, para ela estar mais assim... de olho, na filha” (F3G2).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na infância, em contexto familiar</i>	<p>“Eu acho que era mais fácil nascer homem do que mulher, mas eu não passei muito, porque tive uma infância boa” (F2G1).</p> <p>“agora é muito melhor, agora sou feliz e com os meus pais também fui muito feliz” (F2G1).</p>

## Família durante à adolescência



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Família durante a adolescência	Diferenciação das tarefas para rapazes e raparigas	<i>As tarefas atribuídas a rapazes e raparigas, na adolescência, em contexto familiar</i>	<p>“eu fui educada a fazer coisas que só as meninas é que fazem (...) o cozinhar, o pôr a mesa, o levantar a mesa, o lavar a loiça” (F1G2).</p> <p>“embora eu aí até aos 15 anos tivemos sempre empregada, não é, criada pronto, era assim que se dizia. Tivemos sempre criada, mas não deixávamos de fazer as nossas coisas, não deixávamos a nossa roupa suja no chão, por exemplo, mas o meu irmão também não, não havia essa diferença” (F1G2).</p> <p>“a minha avó paterna esteve acamada 4 anos e a certa altura, nesse intervalo, por essa altura, deu-se o 25 de Abril e aqueles problemas de arranjar pessoas para trabalhar, muito mais para tomar conta de alguém acamado, ... era fascista, era considerado fascista ter uma criada, (...) na altura não havia e portanto, a minha mãe ia distribuindo, quando estávamos no liceu, estávamos no liceu, quando chegávamos a casa era um a ir dar de comer, no outro dia era outra que ia dar de comer à minha avó e o meu irmão também chegou a dar de comer à minha avó. Quer dizer, éramos 4, era distribuído pelos 4. Sem diferenças, é claro que quando era para mudar a fralda o meu irmão não ia, mas aí é óbvio, que se calhar se fosse o meu avô não iríamos nós, aí tem a ver já com a intimidade de cada um e com o pudor da pessoa” (F1G2).</p> <p>“e elas [as filhas] foram um bocadinho reclamativas, estou-me a lembrar daquela questão: <i>meninas vamos levantar a mesa</i>, e elas diziam: <i>porque que o pai não levanta também?</i>, e eu dizia: <i>sei lá, porque chegamos as 3 para levantar a mesa</i>, e às vezes respondiam-me: <i>então, hoje fico eu sentada e vai o pai levantar a mesa</i>, e eu aí não sabia gerir: <i>é porque eu digo e pronto</i>” (F1G2).</p> <p>“A minha cunhada, mulher do meu irmão, era igual, foi sair para namorar com o meu irmão e eu também ia, entrámos na casa dela e ela [mãe da cunhada] disse: <i>tens esta camisa para passar e não saís enquanto não o fizeres, porque não estava bem passada e eu lavei-a outra vez para tu a passares</i>, e a camisa era do irmão dela” (F1G2).</p> <p>“todos os fins de tarde a minha mãe subisse ao 1º andar para preparar a roupa do meu pai para o dia seguinte, mas não preparava a do meu irmão, nem a nossa” (F1G2).</p> <p>“E na juventude os rapazes trabalhavam fora de casa e nós fazíamos as coisas de casa, eu quase não trabalhava, trabalhei mais depois de casada, porque era a minha irmã que fazia tudo. Os meus irmãos, em casa, não faziam porque eram homens, só trabalhavam fora de casa” (F2G1).</p> <p>“E depois começaram as minhas filhas a crescer e já me</p>

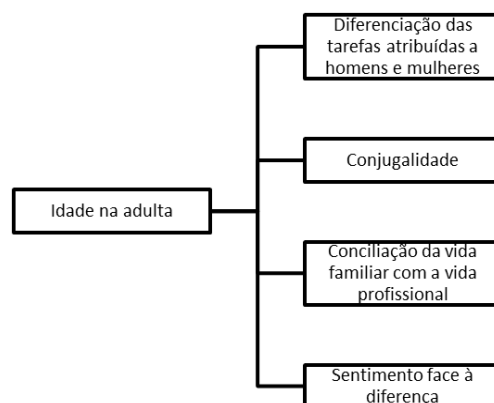
## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>ajudavam” (F2G1).</p> <p>“embora eu e o meu irmão tenhamos tido alguns aspectos que foram trabalhados para a igualdade, sobretudo aqui em casa, na divisão das tarefas domésticas, lavar a loiça, passar a esfregona, independentemente de tudo, era um ou era o outro, independentemente, de ser a chamada a tarefa mais própria de menina ou mais própria de menino, aí sim, nós éramos tratados com igualdade de funções e obrigações” (F2G3).</p> <p>“Na minha casa havia uma diferença a minha filha fazia muito mais que o meu filho, aí está, era mulher já fazia o comer já ajudava, desde novinha a fazer trabalhos a ajudar-me a mim e o meu filho não” (F3G1).</p> <p>“O meu irmão nunca fez nada em casa [risos], a tal coisa, a minha mãe ... como era rapaz, havia duas mulheres, havia eu e ela, nós é que fazíamos as coisas em casa, ele nunca fazia nada, não fazia nada” (F3G2).</p> <p>“eu era rapariga, e sentia-me um bocado na obrigação de ajudar a minha mãe em casa. Eles trabalhavam os dois [pai e mãe], e eu ajudava na lida da casa e assim, se fosse rapaz, se calhar, já, já pensava mais em estudar” (F3G2).</p> <p>“eu tinha de ajudar em casa e o meu irmão não” (F3G2).</p>
	Diferenciação percebida no processo de autonomização enquanto mulher (em termos individuais e sociais)	<i>Processo de autonomização, as saídas à noite, as férias e o namoro.</i>	<p>“Comecei a namorar às escondidas, a minha mãe é que não gostava muito, mas o meu pai não, mas a minha mãe é que não gostava nada. Era às escondidas que a gente namorava” (F2G1).</p> <p>“Mas as minhas filhas também não podiam ir aos arraiais, porque o pai não deixava” (F2G1).</p> <p>“a minha mãe não nos deixava ir aos bailes, os meus irmãos iam, esses iam. Mas a nós a minha mãe não nos deixava ir, nem a festas, não nos deixava sair de casa” (F2G1).</p> <p>“Eram os rapazes que saíam e as meninas ficavam em casa, era a diferença” (F2G1).</p> <p>“O meu pai não se importava com isso, mas a minha mãe era muito... um dia íamos a uma festa, eu e a minha irmã e ela foi buscar-nos, fomos a uma fogueira qualquer, já não sei bem, e foi-nos lá buscar e ainda nos bateu” (F2G1).</p> <p>“num sentido os rapazes têm a vida mais facilitada. Porque é assim a mentalidade, as raparigas não podem sair à noite porque são meninas, os rapazes tinham muito mais facilidade. Havia coisas que eles podiam fazer que as raparigas não podiam fazer, porque eram discriminadas, não é” (F2G2).</p> <p>“se os deixava sair era porque estava informada mas nunca foi por ela ser rapariga que não saía ou por ele ser rapaz que saía. Por aí não, por outras razões eventualmente poderiam não sair” (F2G2).</p> <p>“Aí eu acho que era capaz de ser mais fácil... obter algumas coisas que nos custaram a nós um bocadinho mais a obter. Falo, por exemplo, das saídas nocturnas, dos pais nos autorizarem, sobretudo no tempo de férias. Nós tínhamos óptimos resultados, éramos óptimas alunas, (...). Chegavam as férias e nós tínhamos de dizer com quem é que íamos sair, eles não, sempre tiveram as portas um bocadinho mais abertas. Isto levou-nos, também, a ser um bocadinho mais perseverantes, (...). E, eu nisso acho que os meus pais, coitados, tentaram gerir comigo da melhor forma, mas eu também era um bocadinho... manipuladora, porque o facto de ter um irmão mais velho levava-me a dizer que: <i>bem eu até às dez, ou até às dez e meia da noite</i>, que era a hora que eu tinha até ao 9º ano, era a hora em que eu podia andar na rua, <i>estou com as minhas colegas, depois vou ter com o meu irmão e vimos os dois para casa</i>” (F2G3).</p> <p>“se saíamos e íamos para a discoteca, se o meu pai ia lá à discoteca, o meu pai ia ver era o que a filha estava a fazer, primeiro, depois é que ia ver o que o filho estava a fazer. Mas via os dois, só dava prioridade à filha porque eu era mais nova” (F2G3).</p> <p>“aquele medo que as famílias têm que as meninas venham grávidas para casa, sobretudo isso. Porque eu recorde-me, no</p>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
			<p>tempo em que eu estava no colégio, qualquer atitude que eu tivesse menos própria, o meu pai, no próprio dia, ficava logo a saber. Um dos funcionários, ou vários funcionários da escola, passavam logo pelo banco [local de trabalho do pai] e contavam. Pronto, e eu já sabia que não ia passar impune, não é. Ao contrário das atitudes do meu irmão, que num ano, no 2º período, arranhou 4 negativas, e os meus pais não se aperceberam até saírem as notas. Tudo aquilo que era de menina era rastreado, e o grau de liberdade dos rapazes, de facto, era outro” (F2G3).</p> <p>“pelo facto de ele [irmão] ser mais velho e de ser rapaz permitia-lhe outro tipo de liberdade que eu não tinha. (...) fomos sempre criados, educados de forma diferente mas sempre dizendo que se és menina então ainda tens de mostrar que és melhor para conquistares o mesmo que os meninos” (F2G3).</p> <p>“Os meus pais até me deixavam sair, porque o único namorado que eu tive foi o meu marido, havia mais aquele respeito, quando o pai chegava a casa, normalmente, o namorado saía, mas namorar, deixaram-me sempre namorar” (F3G1).</p> <p>“Nem me fale... nos namoros... isso aí a minha mãe era um bocado... eu queria sair, vir aqui à festa da Senhora das Dores, não podia ir sozinha, tinha de vir com alguém, e estava mesmo quase para casar e tinha de vir com a minha cunhada, que eu não podia vir sozinha à noite (...)E o meu irmão podia. Ia para todo o lado, ia acampar e tudo e olhe, eu se pedisse para ir acampar... [riso]. Era tudo assim, não era só na minha casa” (F3G2).</p> <p>“Ele podia sair à noite e eu não, ele [o irmão] podia ir acampar com os amigos, onde quer que fosse, e eu não” (F3G2).</p> <p>“quando ela começar a sair à noite, há aquela coisa de se pensar que a menina é que chega a casa com a barriga grande, como se costuma dizer, em termos contraceptivos, mas também acho que em termos dos homens também deve haver, porque infelizmente há muitas doenças sexualmente transmissíveis que também se tem de ter... as preocupações dos pais agora são semelhantes” (F3G3).</p> <p>“eu nunca quis decepcionar os meus pais, sempre fui uma pessoa que fiz muitas coisas para não os decepcionar, claro que há certas coisas que uma pessoa na altura, a gente quer é sair, quer isto, quer aquilo, e eles não deixam e eu agora vejo, que tenho uma filha, e penso, a minha filha também não sai, a minha filha também não vai poder fazer isso” (F3G3).</p> <p>“Se sabia que os meus pais me iam dizer que não a alguma coisa eu tentava adequar o que eu ia pedir aquilo que eu achava que me iam dizer que sim (...) pronto, para também não provocar, porque a relação com os meus pais foi sempre boa” (F1G2).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na adolescência, em contexto familiar</i>	<p>“Aceitação. Aceitação porque eu também nunca fui prejudicada por isso, não é” (F1G2).</p> <p>“eu achava assim uma atrocidade, aquilo que algumas mães mandavam fazer às filhas e não mandavam fazer aos filhos e depois eu contava o meu exemplo e elas, as minhas colegas, tinham inveja: <i>nós queremos é uma mãe como a tua, porque temos sempre que ser nós a lavar a loiça e a limpar e o meu irmão está sentado no sofá a ver televisão</i>. Sempre tive consciência desta diferença” (F2G3).</p>



## A família na idade adulta



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Família na idade adulta	Diferenciação das tarefas atribuídas a homens e mulheres	<i>Percepção de congruência entre a divisão dos papéis desejados e os desempenhos reais dos modelos masculinos e femininos em casa</i>	<p>“O meu marido participou muito na educação dos meus filhos, nas meninas e no rapaz também. Mas havia coisas com as filhas que tinha de ser a mãe a dizer-lhes até por elas que elas tinham vergonha” (F1G1).</p> <p>“o meu pai nunca ia dar de comer à mãe dele mas, nunca ia porque chegava do trabalho tinha que comer e a seguir tinha que voltar para o trabalho portanto não ia não era por ser homem” (F1G2).</p> <p>“Não, não [existem tarefas ou papéis femininos ou masculinos], tirando o facto de ser mãe, não é, de amamentar e pronto o que é inerente à condição fisiológica. Por exemplo, o cuidar dos filhos pode ser desempenhado perfeitamente pelo homem. Apesar de que eu nunca faria isso, por uma questão de ciúme [risos]” (F1G2).</p> <p>“a nível tecnológico sou eu que sei, em casa, não há dúvida nenhuma. E durante anos fui eu que entreguei o IRS, era eu que preenchia o IRS cá em casa, sempre sem problema nenhum. E o meu marido dizia isso e até dizia com um ar super satisfeito, (...). Mesmo a nível de televisão de tecnologias, sou eu que decido o que é que vamos usar. A televisão, o aparelho em si não mas depois para sintonizar, o meu marido não é nada feminino, mas não tem nada dessas características que normalmente são atribuídas aos homens. Normalmente são eles quem mexe no carro, quem mexe na televisão, e não sei quê” (F1G2).</p> <p>“a minha mãe e o meu pai foram os educadores mais importantes. Quando eu falo da minha mãe também me refiro ao meu pai, que embora estando pouco presente participava na nossa educação (...) o tempo que tinha de férias era o tempo de férias que passava connosco. Não ia à praia connosco, era uma pessoa que não gostava de praia, mas era uma pessoa que proporcionava momentos de prazer connosco e, ao mesmo tempo, momentos educativos” (F1G2).</p> <p>“... é fantástico, ele [marido] tem um jeitoço [risos], agora não sei explicar como... mas ele sabe leva-las muito melhor do que eu, ou sabia, pronto agora também já são adultas. Mas sabia leva-las muito melhor, embora fosse intransigente com algumas coisas na adolescência e eu aí era um bocadinho mais flexível, por experiência profissional, também sabia que não valia muito a pena” (F1G2).</p> <p>“não é importante se uma mulher disser que não sabe</p>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
			<p>passar a ferro, isso ainda faz alguma confusão ao meu pai, a minha filha mais velha dizer que não sabe passar a ferro, à minha sogra então muito mais, mas a mim não me faz confusão nenhuma, se uma rapariga dizer que não sabe passar a ferro ou cozinhar” (F1G2).</p> <p>“o homem não cozinha, o homem não é dono de casa, o homem não é isto... e, se calhar, torná-lo um bocadinho isto. Esta luta é um prazer constante que sempre teremos, apesar de ser luta dá um gozo bestial” (F1G3).</p> <p>“O meu pai foi muito bom, muito amigo dos filhos, mesmo de solteira, ele era uma pessoa muito minha amiga, sabe, eu era a mais novita. E depois de casada se a minha mãe não estava ele dava o lanche aos meus filhos, tratava de tudo, beijava-os. Os meus filhos eram uma alegria para ele” (F2G1).</p> <p>“O meu marido... olhe coitado, não ... tinha aquela coisa de estar sempre... mas quem os educou fui eu, porque ele também trabalhava fora de casa, era polícia, ainda para mais [risos]. Mas era aquela autoridade que ele tinha, eu é que estava em casa, eu é que tinha de lhes dar educação, mas também nunca foi violento. Mas os pais de agora, já é diferente, é diferente em tudo. Agora os pais deixam fazer tudo quanto querem os meninos” (F2G1).</p> <p>“Eu nunca pedi, eu nunca lhe pedi nada, ele trazia o ordenado, deixava-o lá e eu é que o tinha que o governar, mesmo agora é na mesma. (...). O meu trabalhou muito, foi bom pai, trabalhou muito, mas era muito agressivo também, mas nunca deixou ter falta de nada aos meus filhos” (F2G1).</p> <p>“Eu tinha filhos, tinha que os criar, tinha que tratar deles e também tratava da casa, eu não ia para mais lado nenhum. Era só tratar dos meus filhos e do meu marido. E até gostava, mas também não tinha outro remédio senão gostar” (F2G1).</p> <p>“o meu marido trabalhava, tinha aquele feitio dele mas trabalhava muito, nunca faltou nada aos filhos, nem a mim, não tenho nada que lhe apontar” (F2G1).</p> <p>“Ajudei a criar os meus netos, este meu neto tive-o até aos 7 anos” (F2G1).</p> <p>“Os meus filhos são muito amigos do pai também. Só o meu filho é que desabafa mais comigo, as minhas filhas nunca falavam nada” (F2G1).</p> <p>“não me consigo imaginar em casa, apesar de eu ter deixado, quando fui mãe, de ter deixado o trabalho, para poder criar os filhos, e estar com eles, aí eu fiz isso. E agora estou a voltar um bocado também, mas nunca deixei de trabalhar, eu nessa altura, eu pinto, bordo, faço coisas, eu tenho que estar sempre a trabalhar. A família é importante mas também é importante fazer outras coisas” (F2G2).</p> <p>“apesar das mulheres terem mais sensibilidade para algumas tarefas. Fazer a cama, pegar num bebé eram, até há um tempo atrás tarefas preferencialmente femininas, mas hoje não. Hoje essas coisas são feitas por um homem ou por uma mulher e eu acho muito bem. Eu acho muito bem que um homem saiba tão bem pegar num bebé ou fazer uma cama como uma mulher. Porque acho que o mundo é igual para os dois, são tarefas necessárias para os dois. No meu tempo ainda havia essa diferença” (F2G2).</p> <p>“há uma expectativa de carinho, isso sim. Esperam sempre mais que uma mulher dê um colo, dê, sei lá, dê uma palavra amiga, porque também são de outras gerações que eu acho que fazem muita diferença entre homem e mulher, por exemplo os meus pais” (F2G2).</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“Hoje em dia já ninguém contesta de um casal jovem ter uma partilha de tarefas, quer domésticas quer no cuidado aos filhos, que seja totalmente igual, portanto acho que a questão da licença da parentalidade poder ser exercida quer de maternidade quer de paternidade também veio ajudar e as acções de discriminação positiva também veio ajudar nesse sentido” (F2G3).</p> <p>“E nos cuidados de saúde, quando temos de os prestar aos nossos familiares, também está toda a gente à espera que as meninas tenham uma posição e os meninos outra, os meninos vão saber das cadeiras de rodas para sentar os avós, mas quem tem de sentar os avós e lhes dar banho são as meninas” (F2G3).</p> <p>“eu acho que toda a gente ainda está à espera que esta mulher seja mãe, esposa primeiro, que estas coisas têm o seu... esposa primeiro e depois mãe. E acho que toda a gente está à espera disso, no entanto, já não há aquela cobrança porque vêem que a minha actividade profissional também é intensa e que não é fácil. Acho que há algumas expectativas quanto a isso, a minha avó anda-nos sempre a dizer, lança para o ar: <i>nunca mais tenho bisnetos, nunca mais tenho bisnetos</i> (...). E depois há o outro exemplo das nossas tias avós que já acham que porque passamos os 30, que... já vamos tarde para ser mães: <i>não se despacha e não</i>, parece que é uma urgência” (F2G3).</p> <p>“[o papel do pai na educação] O de deseducador (...) a minha mãe é que era presente, na nossa educação porque o meu pai dedicou-se muito à carreira e pronto... e nós percebemos porquê, porque era o nosso sustendo na altura... (...) Tudo aquilo que fossem novidades, por exemplo, de bricolage, brinquedos e tudo, a minha mãe sempre foi uma pessoa mais firme. Era não, era não. O meu pai não. Era um não, dali a um bocado era um talvez e ali a um bocado era um sim. Por isso que eu digo o deseducador. Mas ele também podia fazer isso porque sabia que a minha mãe era ali o leme” (F2G3).</p> <p>“nos trabalhos agrícolas o meu pai olha com satisfação as funções que eu assumo que se calhar para outros pais e utilizando as expressões deles diriam: <i>olha esta faz tudo e mais alguma coisa</i>. Para o meu pai é com orgulho que ele diz: <i>a minha filha andava sempre à frente, o que é para fazer faz</i>. E já acho que desculpabiliza o facto do meu irmão, às vezes, não ser... não corresponder tanto àquilo que se espera dos meninos, eu acho que desculpabiliza um bocado isso” (F2G3).</p> <p>“eu estou à espera é de ter um companheiro que... seja, na mesma, educador, educador mesmo, porque eu acho que... que esteja presente, que partilhe comigo aquilo que são os valores centrais da educação mas que tenha esta abertura de espírito de que não há coisas de meninas ou coisas de meninos” (F2G3).</p> <p>“agora já não é bem assim porque estes casais agora já são um bocado diferentes, mas no meu caso, por exemplo, o meu marido não faz nada, por exemplo, e eu é que faço tudo e eles têm sempre aquela ideia de: <i>tu não fizeste nada, tu estás a trabalhar porque tens obrigação de trabalhar, porque fizeste este serviço porque tens obrigação de o fazer, porque isto pertence às mulheres não pertence aos homens</i>, o serviço de casa, naturalmente” (F3G1).</p> <p>“eu é que tomava conta dos filhos, ao domingo, por exemplo, eu ia a casa da minha mãe enquanto o meu marido ia ao café e eu não, porque nessas alturas não se usava nada disso, era mesmo essas diferenças. Eu trabalhava fora e tomava conta dos filhos e o meu</p>

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
			<p>marido só trabalhava fora, mais nada, quem tomava conta era eu” (F3G1).</p> <p>“por exemplo arrumar uma casa, limpar uma casa, acho que uma mulher desempenha melhor esse papel. Cozinhar já não digo, porque há muitos que cozinham também, há cozinheiros bons tanto homens como mulheres. Mas principalmente isso... arrumar uma casa... acho que os homens não devem ter tanto jeito para arrumar uma casa, com uma mulher aquilo parece que já está dentro de nós. Tomar conta dos filhos também, acho que uma mulher toma melhor conta” (F3G1).</p> <p>“Eu, por exemplo, se precisasse preferia que fosse a minha filha a cuidar de mim” (F3G1).</p> <p>“se eu estiver doente o meu marido não é capaz de fazer porque não foi habituado a fazer. Ainda à pouco tive doente e pensei nisso das diferenças” (F3G1).</p> <p>“nestas novas gerações o marido ajuda mais do que no meu tempo ou no tempo dos meus pais ou assim, mas eu acho que a mulher está muito mais sobrecarregada. Tem os filhos, está sempre preocupada, de ir buscar os filhos, levar os filhos, ir dar almoço, ir dar banho e isto e aquilo e geralmente, pelo menos no meu tempo era assim, agora já não é tanto” (F3G2).</p> <p>“chegam a casa acomodam-se mais enquanto que a mulher trata dos filhos, da casa, da limpeza, disto e daquilo enquanto que eles não, sentam-se no sofazinho e ficam à espera do jantar [risos]” (F3G2).</p> <p>“que a mulher tem mais essa obrig... sente-se mais na obrigação de olhar pelos filhos, e de tomar conta da casa do que o homem. Eu acho que sim” (F3G2).</p> <p>“o homem pode ajudar muito [a cuidar dos filhos], mas eu acho que é mais feminino do que masculino (...). Também [para cuidar de pessoas idosas], as mulheres têm mais... eu acho que as mulheres têm mais cuidados, mais carinhosas” (F3G2).</p> <p>“participou embora nos primeiros tempos ele passasse um bocadinho fora, mas quando estava ele participava em tudo, ele é que a levava à catequese, ele é que... nessas coisas todas em que podia, por exemplo na escola não podia (...) Mas quando o meu marido podia ajudava muito” (F3G2).</p> <p>“quando era preciso qualquer coisa o meu marido dizia-me a mim para eu dizer a ela. Acho que pensava que eu é que lhe devia de dar a educação de certas coisas. Mas quando era preciso também de lhe dar uma achega, dizer que ela estava mal ou assim ele também era capaz de lhe dizer” (F3G2).</p> <p>“em termos de arrumar, eles podem arrumar mas as mulheres é que têm a obrigação, em termos de cozinhar, eles podem cozinhar mas a mulher é que tem a obrigação” (F3G3).</p> <p>“tarefas femininas: tarefas de casa, as coisas de casa, o cuidar dos filhos, embora os homens tenham um papel que até é cuidar dos filhos, mas eu sinto-me sempre na obrigação de estar lá, de... pronto, lá está, de manter a harmonia da casa, acho que é um papel mais familiar” (F3G3).</p> <p>“à noite quando chego ele toma conta da menina, lá está, senão eu não conseguia fazer nada, fica com ela muitas vezes deita-a, dá-lhe banhinho, se for preciso, dividimos as tarefas, tem de ser” (F3G3).</p> <p>“eu e o meu pai às vezes só com um olhar nós entendemo-nos, mas também sempre foi aquela pessoa a quem eu tive muito respeito, a minha mãe podia-me ralar, bater e eu passou e andou, o meu pai nem</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>precisava de me bater, bastava olhar para mim de uma forma e eu sentia aquilo de uma forma muito mais intensa do que se me batesse a minha mãe. O meu pai tinha mais autoridade, mas não era aquela autoridade temível” (F3G3).</p> <p>“Ele [marido] participa, é claro que eu sou aquela figura mais... um bocado mais, <i>C. não faças isso</i>, ela é muito pequenina mas eu já tenho aquela coisa de resmungar e ele diz: <i>coitadinha da menina, deixa estar</i>, e não sei quê, mas acho que ela vai ver nele tipo um porto de abrigo, sabes vai fugir para os braços do pai para se refugiar da mãe. Acho que ele vai assumir um papel muito importante na educação da nossa filha” (F3G3).</p>
	Conjugalidade	<i>Discurso sobre a conjugalidade e a partilha da vida a dois, sob o prisma das lentes de género</i>	<p>“Imagino-me numa união mais informal, mas lá está esse é o lado que não é feminino, nunca fui muito de imaginar casamentos e vestidos, eu preferia assim uma coisa muito informalzinha, eu nem sequer... pelo menos para já... não me quero casar, aos 22 anos tenho a opinião de <i>eu não me quero casar nunca</i>, logicamente que isto vai mudar, a minha opinião vai mudar, mas não... não me quero casar, logicamente que quero viver com algum, quero ser mãe mas, acho que os princípios do casamento... eu não concordo com os princípios do casamento, não me identifico com isso, mas também não tenho problema nenhum em ceder se a outra parte fizer questão. Mas, não me imagino propriamente num lar doce lar, e tudo muito romântico, mas sim uma vida com alguém, quero viver com alguém, numa relação heterossexual, conciliada com uma carreira profissional, e nunca deixaria de trabalhar” (F1G3).</p> <p>“Eu acho que as diferenças são menos [vida de casal após a reforma], acho que há menos diferenças e que volta a haver uma união que acaba por matar essas diferenças. E acho que essa união também resulta muito em apoio mútuo e é um bocadinho os dois a olharem para trás e verem a vida que construíram e como se juntarem para celebrarem, quanto mais não seja suspirar de orgulho pelo que fizeram. E acho que essa aproximação e esse apoio acaba por quebrar muito as diferenças que existem entre os dois” (F1G3).</p> <p>“agora algumas não os deixam mandar, como era antigamente. Porque as mulheres, era para estar dentro de casa, não era para trabalhar, não era para isto, não era para aquilo, não é. E agora não, agora eles..., mas ainda há muita gente que são muito mal tratadas. Agora as mulheres trabalham fora de casa e isso é bom, é bom porque têm o dinheiro delas, porque não têm de o estar a pedir” (F2G1).</p> <p>“A gente tinha que, às vezes, mentir por causa dos filhos, para não baterem aos filhos e assim. Agora não, agora já refilo mais eu do que ele” (F2G1).</p> <p>“Acho que encontrei uma pessoa também com a minha mentalidade, com a minha mentalidade, porque não sei se também foi de estar fora, a mentalidade dele era a minha, portanto não houve grandes diferenças” (F2G2).</p> <p>“Os homens são mais machistas: <i>é porque estás a falar com aquele homem, é porque estás a olhar para aquele homem</i>, gosto de conversar, eu, com homens ou com mulheres ou seja com quem for e se estiver com o meu marido já é um bocado diferente” (F3G1).</p> <p>“Quando nos reformarmos as diferenças são capaz de diminuir, até porque o meu marido ajuda... não é aquele tipo de homem que tem vergonha que alguém o veja a varrer uma cozinha, ou a varrer lá para fora, não, ele faz qualquer coisa na casa e não tem problemas nenhuns. Por isso acho que quando ele for para casa ainda mais</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>ajuda” (F3G2).</p> <p>“porque as mulheres se se separarem, se as mulheres ficam com os filhos, são as mulheres que ficam com a grande despesa, se a mulher for para o tribunal com o ex-marido, a pensão de alimentos que é atribuída é ridícula, e nem sempre é paga. Depois se não é paga, quem é que tem que pagar as contas enquanto a Segurança Social não obriga o cônjuge, quer dizer, isto é tudo tão injusto que não... e nós já estamos com tantos leis que não me parece que uma lei vá mudar esta mentalidade, quando é uma juíza a dizer: <i>se calhar a senhora teve culpa</i>, eu conheço alguns casos de mães de alunos, não é, <i>olhe porquê que não se deixou estar com ele, não estava melhor nessa situação?</i> Quer dizer, o que é que a juíza tem que, primeiro emitir um juízo de valor acerca da vida de alguém, quer dizer. Como eu, na profissão que tenho ouço várias histórias destas e dito por mulheres” (F1G2).</p>
	Conciliação da vida familiar com a vida profissional	<i>Estratégias de conciliação da vida familiar com a vida profissional</i>	<p>“Eu espero arranjar tempo para tudo, conseguir gerir o tempo da melhor maneira, para que... isto acho que é uma necessidade feminina para que eu não falhe em nada, em casa, seja como mulher e como mãe, bem como filha, como irmã, como neta que ainda sou, espero gerir isso de forma a que não..., é que nem é só uma questão de dar é sentir que estive e que não falhei. Caso seja difícil vou recorrer à minha mãe (...), não só por ser minha mãe mas por ser uma mãe multifacetada e milagrosa” (F1G3).</p> <p>“a minha mãe, a meu ver, é o melhor exemplo de mulher multifacetada, porque faz tudo, incrivelmente bem, e não sei como é que arranja tempo para fazer isso tudo incrivelmente bem” (F1G3).</p> <p>“eu (...) nunca trabalhei, criei os meus filhos, tratava da minha casa, não senti isso. Agora vejo as coisas que se passam, e quando esta minha filha chega a casa e tem as tarefas, a outra não, a outra é professora e tem uma senhora a dias, o marido é advogado e esse também não faz nada em casa. E o meu filho nada faz, também não sabe fazer, está tudo sobre os ombros da minha nora, coitada” (F2G1).</p> <p>“Acredito que sim, no fundo acredito que sim [a vida seria diferente se não fosse mulher]. Olhe sei lá, talvez a área profissional, porque lá está, não deixava... acho que os homens não deixam de ser profissionais para ficarem com a família, eles isso não fazem. Acho que se fosse homem não teria feito essa paragem na carreira, por mentalidade, por mentalidade, porque isso atrasou o meu desenvolvimento profissional, não restam dúvidas que atrasa sempre, uma pessoa abdica para se dedicar aos filhos e fica muita coisa para trás, muita coisa para trás” (F2G2).</p> <p>“Mas se fosse homem não tinha ficado em casa” (F2G1)</p> <p>“eu cheguei a um certo momento, quando fui mãe, em que tive que optar, fiquei em casa, eduquei os filhos e aí não foi difícil. (...) só depois de eles estarem licenciados, já a trabalhar há 2 ou 3 anos, é que eu voltei a retomar a profissão. Acompanhei toda a educação dos meus filhos, tive essa felicidade porque há muitas mulheres que... nesta geração, isso já é um bocado difícil” (F2G2).</p> <p>“[conciliação da vida profissional com a vida familiar] eu acho que passa muito pelo apoio da família, tanto de um lado como do outro. Acho que as pessoas que estão mais disponíveis terão que ajudar, porque de uma outra maneira eu não vejo qualquer possibilidade. Eu antevejo a necessidade de apoiar os meus filhos quando eles</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
			<p>decidirem ter filhos. Acho que é muito difícil para esta geração educarem bem os filhos. É difícil acompanhar os filhos, colégios há alguns mas acho que também falta o colo e falta o amor e isso faz muita falta” (F2G2).</p> <p>“concílio muito bem. Também não é assim, profissionalmente, muito exigente. Não tenho muito trabalho. E vou gerindo, gerindo bem as coisas, o que não faço de dia, faço de noite. A mulher tem esse, tem essa qualidade, acho eu. Mesmo em casa, aquilo que não se faz de dia, faz-se num bocado à noite. Aproveitam-se todos os momentos” (F2G2).</p> <p>“Isso [a conciliação da vida profissional com a vida familiar] é um problema, lá está, isso é um problema. Se eu não tivesse o background que tenho, por parte dos meus pais, seria muito complicado eu exercer várias actividades profissionais (...) eu sou uma princesa não me preocupo com nada em casa, a única coisa com que me preocupo é fazer compras e de vez em quando cozinhar, porque tenho tudo organizado de maneira a... mas é difícil, por exemplo, nós hoje lidarmos com horários como é o meu que tanto posso estar a dar aulas de manhã e de tarde, como de manhã, de tarde e noite, como só à noite. Como é que nós estamos presentes? Pronto, lá está, temos de deixar que os fins-de-semana sejam para isso, e aí sim, ao fim de semana eu sou família” (F2G3).</p> <p>“os pais a ficarem a tomar conta dos bebés nos primeiros meses, acho que para algumas mães veio aliviar o facto de quererem continuar a serem boas profissionais, a continuarem a trabalhar e aí sim já não ficam com o peso na consciência de ter que por a criança num berçário ao fim do segundo mês, veio ajudar” (F2G3).</p> <p>“Tem que ser de outra forma. Tem que ser, eu acho que nós temos que ter essa maturidade, e se calhar ainda não conquistei esse patamar. Mas eu acho que no dia em que abraçar uma relação a dois, numa forma de conjugalidade, de vivência, e abraçar o projecto da maternidade que não posso continuar como continuei até aqui, eu tenho essa noção. Eu tenho a noção que eu agora tenho que andar a todo o gás para depois poder abrandar, porque acho que também não me sentiria bem, e isso também acho que tem a ver comigo, não é. Eu acho que se eu tivesse que ir dar aulas e a pensar que, se calhar, não deixei a Maria ou o Manuel muito bem, era capaz de não conseguir dar essas aulas tão bem” (F2G3).</p> <p>“Diminuindo à carga profissional e, se calhar, tendo outro tipo de organização pessoal. Porque eu hoje digo que sim a qualquer projecto que me apareça para dar formação à noite, provavelmente, no dia em que tiver essa ocupação extra [maternidade], que não será extra, será a ocupação principal, se calhar, vou centrar a minha vida mais em adaptar os meus fusos profissionais ao meu fuso pessoal. E aqui, eu não tenho muito esse problema, porque tenho sempre por atrás quem me ajude, eu acho, por exemplo, que não estou à espera de ser aquele tipo de mãe, ou de mulher, que está à espera que a mãe ou que a sogra resolvam. Não consigo ser assim, não sou assim. Eu acho que não ficava à espera de ir dar formação das oito à meia noite e que as crianças estivessem entregues aos meus pais, (...). Acho que a vida tem de sofrer adaptações e alterar aí esses fusos porque, de facto, todos nós sabemos que os infantários não funcionam às horas em que, hoje em dia, temos os horários profissionais e nós temos que nos adaptar a isso” (F2G3).</p> <p>“tinha quem me tomasse conta dos filhos enquanto eu</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>trabalhava, no princípio a minha filha, tinha-a numa ama, depois eu vim trabalhar para casa para os teares que o meu sogro tinha, leva-a de manhã e ia para casa da minha mãe à tarde. E o meu filho igual, tinha a minha irmã que os levava para casa da minha mãe para o meu pai os trazer... o meu pai vinha-me trazer o meu filho a casa. Foi com o apoio dos pais que fiz esse conciliação, o meu marido não participava muito” (F3G1).</p> <p>“consequia conciliar a minha ..., com a ajuda do meu marido, depois a filha foi crescendo também foi ajudando. Acho que conseguia conciliar bem, depois também morava mesmo à beirinha do emprego não tinha que me deslocar, era mesmo à beira. Foi fácil” (F3G2)</p> <p>“às vezes tenho que abdicar um bocado da vida familiar por causa da vida profissional. Lá está, ponho-me a pé às 7 menos um quarto da manhã, levo a minha filha, deixo a minha filha até às 7 e meia da noite, com minha mãe” (F3G3).</p> <p>“Acho que não vai ser fácil [a conciliação da vida familiar e profissional], dependendo do emprego que temos e tal. Aliás, independentemente disso, não vai ser fácil mas... acho que rapidamente, acho que não vai ser fácil mas acho que rapidamente nos habituamos. Penso que a mulher, nesse caso, tem mais capacidade de adaptação, mas talvez, por aquilo que eu disse, a mulher desempenha muito mais papéis, várias funções e talvez se adapte melhor mas também importa-se mais com isso do que o homem, portanto, acho que não vai ser fácil, vai ser mais difícil para a mulher: trabalhar e com filhos do que para um homem, mais difícil porque vai ter, à partida é, na minha opinião, a mulher que desempenha mais essas funções, por isso é a mulher que vai ficar com mais sobrecarga, e também é a mulher que sente mais, a mulher a nível de emoções vai sentir muito mais essa dificuldade, a nível emocional, e as mulheres sentem que têm mais obrigação em cuidar dos filhos, eu acho que não têm, mas que sentem, sentem” (F1G3).</p> <p>“Agora as mulheres trabalham fora de casa, coitadas mas também tem de ser, não é. E olhe que é custoso trabalhar fora de casa e ter família, é muito custoso, coitadas. Eu tenho duas filhas que trabalham e trabalham muito em casa e uma anda a estudar também, é muito custoso. A minha nora também faz a vida dela em casa e ainda tem a loja, trabalha bastante. E alguns patrões não são sensíveis a isso, estas mulheres, coitadas, têm que fazer muitos sacrifícios, nem sei como resolvem as vidas delas e ainda, às vezes, há maridos maus que ainda chegam a casa do trabalho e ... nem sei como é que elas resolvem” (F2G1).</p> <p>“eu amanhã tenho uma reunião às 6 da tarde e as pessoas dão formação até às 5 e meia. Portanto quem tem que levar as crianças, quem tem que ir buscar crianças ao Colégio vai ter que arranjar alguém que fique com as criancinhas. E não se podem marcar reuniões que não sejam a esta hora, porque durante as outras horas as pessoas estão a trabalhar. Há um prejuízo da qualidade da vida familiar pela afirmação profissional, mas isso tanto é no feminino como no masculino, não é, porque estamos a falar de equipas mistas, de formadores e de formadoras” (F2G3).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género na idade adulta,</i>	<p>“Eu não tenho queixa, tudo tem o seu lugar, nunca achei que estava em desvantagem. Tenho um homem que nunca me faltou com nada, compreensível, nesse aspecto tive muita sorte” (F1G1).</p> <p>“aceito perfeitamente que o meu marido lhe custe imenso, por exemplo, fazer a cama, não gosta, não gosta</p>

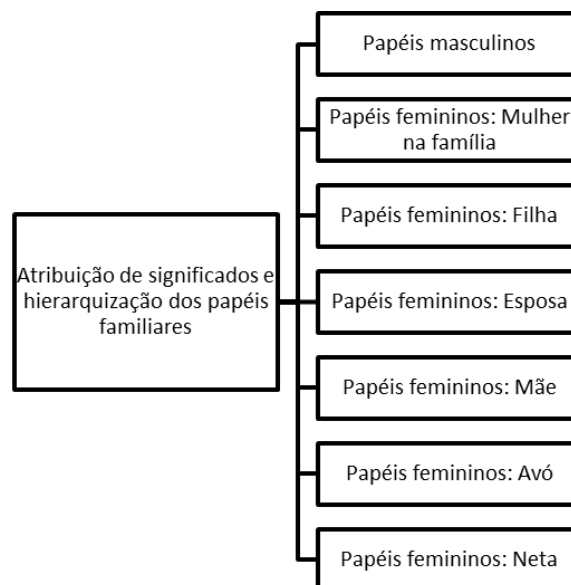


## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
		<i>em contexto familiar</i>	<p>de fazer a cama. Mas não faz, não é porque um homem não faz a cama, não é isso. (...) eu sei que há, que a maior parte das pessoas pensa que há mas eu não acho, não acho, acho que é igual” (F1G2).</p> <p>“Mas aí uns 10 anos de casada foi... eu vivi um bocado revoltada. Revoltava-me um bocado com isso, não era que ele fosse mau para mim, mas eu não aceitava muito que ele andasse com os amigos e fosse para os cafés e eu ficasse em casa” (F3G1).</p> <p>“Se fosse homem era melhor, porque não tinha tanta responsabilidade, porque naquele tempo, normalmente era a mulher que tinha a responsabilidade dos filhos, tudo cai mais sobre a mulher” (F3G1).</p> <p>“eu pelo menos preferia ser homem, porque é aquela coisa chega a casa e tenho a lida de casa para fazer e o trabalho fora e isto e aquilo, enquanto que os homens, alguns não quer dizer que sejam todos, chegam a casa têm o jantarzinho e o almocinho pronto” (F3G2).</p> <p>“Eu não me sinto discriminada [na vida familiar], às tantas até mesmo pela minha educação, era o que eu ainda à bocado estava a dizer... eu às vezes estou com a minha filha e digo: <i>oh P. segura na menina que eu faço</i>, e ele responde: <i>não então eu não tenho mãos para fazer? Eu tenho mãos eu sei fazer as coisas</i>, mas a gente tem a ideia que nós é que temos de fazer, pronto, mas... eu, é assim, a nível familiar eu sinto a discriminação na minha cabeça” (F3G3).</p> <p>“Já mudou muito, mas acho que agora é só mesmo mudar a nossa mentalidade, nossa de mulher, porque nós é que temos a mentalidade de que nós é que temos de fazer” (F3G3).</p> <p>“se eu me puser a ver a vida do marido, a vida dele é muito melhor do que a minha é, acho que os homens têm muito mais vantagem que tem uma mulher” (F3G1).</p> <p>“A minha mãe fazia determinadas coisas que, para nós, eram perfeitamente naturais, perfeitamente, e continuam a ser... eu não... essas coisas não me chocam, nem nunca tentei dizer: <i>oh mãe porquê que faz isso</i>, não, era natural e era um gesto de amor até, para mim sempre foi encarado como um gesto de amor” (F1G2).</p> <p>“Eu acho que é mais fácil ser mulher sempre [risos], não, é evidente que eu estou a falar de contente, de tudo o que eu falei até agora, é evidente que eu tive uma existência fácil” (F1G2).</p> <p>“Algumas diferenças são os homens que as fazem, o meu não, porque ele antigamente... eu sofri, sofri um bocado com os meus 4 filhos, agora não. Agora mando mais eu do que ele” (F2G1).</p> <p>“Antigamente não, não havia vantagem [em ser mulher], nada, nada. A gente era um <i>bibelô</i> para eles, não podíamos sair de casa, não podia a gente mandar nada. Hoje, já a gente manda, algumas já mandam, [risos] eu falo por mim, não é” (F2G1).</p> <p>“Eu fui sempre habituada assim” (F2G1).</p> <p>“Sentia-me assim de uma maneira... realizada, mas de outra já não, por serem os homens que eram. Mas nunca senti pena de não ter uma profissão porque nunca me faltou nada” (F2G1).</p> <p>“Eu... um bocado revoltada...era... eu revoltava-me um bocado, porque é assim, zangava-me muitas vezes porque o meu marido, às vezes, ia com os amigos para aqui e para acolá e eu sempre em casa a tomar conta dos filhos” (F3G1).</p> <p>“Penso muito nisto das diferenças entre homens e mulheres porque às vezes há pessoas que, não sei, parece que não pensam que as mulheres têm tanto</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			trabalho e alguns sentam-se e não querem saber (...) Eu é mais agora, porque eu antigamente não pensava nessas coisas agora é que... e olhe que antigamente as mulheres eram muito escravas, coitadas” (F2G1).
	Valorização do masculino	<i>Valorização do masculino através da utilização de argumentos e expressões pejorativas em relação ao feminino</i>	<p>“São as mães, são as mães, que são mulheres [risos], que transmitem [risos], eu dá-me vontade de rir porque eu só tenho filhas e sempre disse isso às minhas irmãs que só têm filhos homens. E... dizia-lhes, mesmo antes de ter filhas, dizia às minhas irmãs que já tinham tido dois rapazes cada uma, dizia assim: <i>agora vamos ver se aquilo que vocês reclamam que os vossos maridos não fazem e que foram mal habituados, como é que vocês vão habituar os vossos filhos</i>” (F1G2).</p> <p>“eu identificava-me muito com o meu irmão, aliás ainda me identifico em termos de feitio somos muito parecidos, talvez por isso eu gostava mais de ter sido rapaz nessa altura. Porque assim podia andar com o meu irmão mais vezes do que com as minhas irmãs que eram mais competitivas uma com a outra e eu ficava no meio, ainda às vezes, hoje em dia fico no meio a ouvi-las” (F1G2).</p> <p>“Eu acho que aí [a respeitar o espaço das filhas], nós mulheres, como mulheres, às vezes somos mais complicadas, somos mais exigentes” (F1G2).</p>

### Visões estereotipadas sobre os significados dos papéis familiares



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Atribuição de significados e hierarquização dos papéis familiares	Papéis atribuídos aos homens na família	<i>Atribuição de significados as papel dos homens na família</i>	<p>“O homem também ampara a mulher, tanto faz ser irmão ou marido” (F1G1).</p> <p>“Eles proteger, é diferente, [elas] cuidar e eles a protecção” (F2G3).</p> <p>“Os homens..., há aquele estereótipo, que têm que ganhar para a casa [risos] (...) actualmente, se uma mulher ganha mais do que um homem... é muito bom para o casal, porque é mais dinheiro a entrar em caixa [risos]. Eu ganho mais do que o meu marido e não há problema nenhum” (F3G3).</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
	Papéis atribuídos às mulheres na família	<i>Atribuição de significados ao papel das mulheres na família</i>	<p>“Esperam que eu [por ser mulher] consiga compreender a vida o melhor possível, que olhe pelos filhos e pelo marido. Saber dar valor aos outros” (F1G1).</p> <p>“As pessoas no geral esperam de mim, em qualquer situação que seja, empenho, dedicação, atenção e interesse. Acho que estes 4 aspectos, são muito mais esperados de mim do que de um homem” (F1G3).</p> <p>“Acho que é um papel muito importante [o papel da mulher na família]. É uma mediadora, acho que a mulher, acho eu, que a mulher tem como missão, na família, mediar os conflitos, o amor que elas dão, eu acho que é difícil. Também não posso dizer que um homem numa família não faça isso, mas acho que é o... lá está o lado feminino, a sensibilidade que, às vezes, falta ao homem. Mas há homens também muito sensíveis, não digo que não. Mas acho que a mulher, a mulher, acho que arranja sempre resolução para os problemas” (F2G2).</p> <p>“[papel da mulher na família] Cuidar. Acho que acima de tudo o cuidar e o aconselhar, temos uma sensibilidade para o cuidar”(F2G3).</p> <p>“Eu acho que todos esperam de nós o melhor. (...) Temos de ser o exemplo da família, mas mais as mulheres porque os homens acho que se põem um bocado mais à margem. A mulher, a mãe cobre tudo, tapa tudo enquanto que o pai nem tanto. (...) Acho que a mulher é a estrutura da família” (F3G1)</p> <p>“É manter a estabilidade do lar. Eu acho que a mulher mantém a estabilidade. Do homem se for ao longo dos anos é manter a estabilidade financeira, se for agora acho que é manter, também, a estabilidade de uma casa, porque se não houver bom ambiente no casal, não há família” (F3G3).</p> <p>“Ser mulher é muito complicado” (F2G2).</p>
	Papéis atribuídos às mulheres: Filha	<i>Atribuição de significados ao papel de filha</i>	<p>“não acho que seja melhor filha por ser rapariga, mas acho que sendo rapariga, como filha, consigo dar mais do que um filho, consigo ser mais atenta, interesse-me mais, acabo por ser mais, acabo por fortalecer os laços, agarrar-me mais a isso, talvez mais do que se fosse filho” (F1G3).</p> <p>“Ser filha é... até agora eu acho que ser filha foi viver ou ir vivendo o que é suposto ser vivido, a infância, a escola, cumprir na escola, escolher uma área e depois ir para o curso. Brincar com os primos, com as primas com os amigos, acho que até agora como filha, acho que fiz o que era suposto fazer, acho que o desafio maior como filha começa agora, quando as decisões são todas minhas, o futuro está aberto para mim, e eu tenho que me virar sozinha, tenho de decidir, tenho que me fazer à vida. Porque acho que até aqui, não tenho que pensar nada por mim, fiz tudo o que era suposto fazer, parece que temos um percurso traçado até aqui, por isso a vida até aqui, a vida não é desafio, é uma vivência confortável. A partir daqui é que acho que estou muito mais sujeita a sofrer porque desiludi, ou a ser muito feliz porque fiz os meus pais felizes ou eles ... ou porque consegui obter algum orgulho da parte deles. Por isso agora, acho que começa o verdadeiro desafio de filha. Ser filha é sem dúvida, também cuidar, e acho que estou, na minha opinião os papéis entretanto invertem, não é? Até agora fui cuidada e entretanto também cuidarei” (F1G3).</p> <p>“ [ser filha] Eu gostei muito sempre dos meus pais, nunca os ofendi, gostei muito deles” (F2G1).</p> <p>“Acho que eu sou uma filha muito leve, acho eu, não sei. Sou muito leve num sentido positivo. Ser filha é estar sempre ao lado dos pais quando precisam. E deixar tudo também quando precisam, por isso é que eu digo que sou uma filha leve, porque acho que penso mais neles do que realmente na minha vida. Porque eu acho que largo tudo para poder ser filha” (F2G2).</p> <p>“Hoje, o mais importante, é ser filha, depois ser neta e depois ser profissional. Acho que se os meus pais precisassem eu largava tudo, não ponderava sequer” (F2G3).</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“ser filha é uma responsabilidade muito grande porque a filha tem que estar... o filho pode não estar, mas a filha tem que estar, tem a obrigação de estar... estar sempre que é preciso, estar presente é existir primeiro que todos os outros ou que o outro... ser filha é estar presente” (F2G3).</p> <p>“Ser filha é... eu acho que também tem esses deveres mas acho que ser mãe é um bocado diferente... (...) em primeiro lugar estão os meus filhos” (F3G1).</p> <p>“Ser filha também é... Também gosto muito dos meus pais, mas agora como a pessoa chega a uma certa altura tem a sua própria família, eu acho que desliga-se mais dos pais e liga-se mais aos filhos e ao marido, passa a ser a nossa família mais directa. Embora os nossos pais são sempre os nossos pais, nós gostamos deles e acarinhámos na mesma e quando eles estão doentes a gente está sempre preocupada e isto e aquilo, mas pensamos primeiro nos nossos filhos e no nosso marido” (F3G2).</p> <p>“Ser filha é não decepcionar a mãe, nem o pai, é dar-lhes o carinho e o amor que eles sempre tiveram connosco, (...) mas digo uma coisa, tanto ser mãe como ser filha acho que são papéis muito exigentes e ao mesmo tempo muito gratificantes” (F3G3).</p>
	Papéis atribuídos às mulheres: Esposa	<i>Atribuição de significados ao papel de esposa</i>	<p>“ser namorada ou esposa é exactamente o ser namorado ou esposo, marido é ... mas acho que pelo protótipo (...), não gosto nada de dizer isto, mas acaba por ser o protótipo existente, temos de dar mais do que eles, acho que, nesse sentido, nas relações, para mim, infelizmente, acaba por ser uma necessidade. Nem é ser uma necessidade eu às vezes até gosto de, acabo por ter prazer em dar muito mais, não do que ele a mim, mas eu acho que já está em nós, aquele prazer de recebermos e acolhermos e sermos anfitriãs, eu tenho gosto nisso e acho que sendo esposa eu, se casar algum dia, vou sentir prazer nisso, mas também fico um bocadinho afectada se não tiver retribuição absolutamente nenhuma. Eu não queria sentir isso mas sinto. Mas para mim é acompanhar, a vida e todas as experiências, estar sempre a par de tudo o que se passa” (F1G3).</p> <p>“[ser esposa]... Eu tive muito trabalho com eles, e com os meus netos também, Que eu ia para a praia, alugava casa todos os anos e levava-os, eu lavava, passava, dava de comer, ia com eles para a praia, ia às compras, fazia tudo” (F2G1).</p> <p>“para mim ser esposa é estar ao lado dele, do outro, com os valores todos que isso acarreta, com a fidelidade, com a ajuda, com o carinho, com tudo, numa relação recíproca” (F2G2).</p> <p>“[ser esposa ou namorada] acima de tudo é ser companheira, eu falo pela relação que tenho actualmente, eu não tenho problema nenhum em ir às montarias da caça e é um mundo de homens, não é, e a afirmação que nós temos enquanto mulheres, nesse mundo, é muito engraçado porque ninguém está à espera que nós vamos para... eles são os participantes, nós somos as companheiras de alguém. Mas eu acho sobretudo, ser companheira, amiga mas também a mulher, não é, do ponto de vista da sensualidade e da vida a dois. Eu acho que, hoje em dia, já ninguém espera de uma relação que nós sejamos a sopeira, a doméstica, (...), mas a companheira, a que se pode mostrar porque é a companheira, é o orgulho” (F2G3).</p> <p>“[ser namorada] vem depois de ser profissional e é essa a dificuldade que nós temos hoje em dia, nós hierarquizamos a vida por prioridades, e priorizamos sempre os cuidados à família, a profissão e depois se houver tempo, se houver espaço lá vêm os amores...” (F2G3).</p> <p>“Ser esposa é ter muitos deveres” (F3G1).</p> <p>“Ser esposa é ser amiga, ser companheira, (...) ter as coisas em ordem em casa. Não ter as coisas abandalhadas” (F3G2).</p> <p>“Ser esposa é, para mim e para a minha família ser esposa é ser o apoio da casa, ser... como eu costumo dizer ser comandante,</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			eu sou comandante do navio [risos]...” (F3G3) .
	Papéis atribuídos às mulheres: Mãe	<i>Atribuição de significados ao papel de mãe.</i> <i>A supremacia do papel de mãe.</i>	<p>“ser mãe também é um papel difícil. E é uma pergunta difícil. Ser mãe, eu acho que é estar sempre do lado dos filhos, ouvi-los, estar sempre do lado se eles errarem não, não é, é preciso dizer-lhes que isto ou aquilo não está bem. Ser mãe é muitas vezes esquecermo-nos de nós próprias. Ser mãe é um bocado difícil. Mas é isso tudo, uma pessoa tem que, por vezes, esquecer-se de nós próprias para os poder ajudar” (F2G2).</p> <p>“ [ser mãe] Deve ser assim, aquela relação que nos faz pensar a cada momento que nós estamos a fazer falta noutro sítio, que estamos num sítio mas fazemos falta noutro. Não é, aquela relação de necessidade que eu acho que nós acabamos por não ter com mais ninguém senão com um filho, da preocupação, da dedicação. Eu acho que é... é prolongar-nos” (F2G3).</p> <p>“Ser mãe é... ser mãe, é estar sempre na disposição dos filhos, toda a vida pensar primeiro neles do que em nós” (F3G1).</p> <p>“Ser mãe é ... ser tudo, é o carinho que não há igual, é um amor que não há igual, é diferente do marido, do amor do marido para o amor de filho, se me dissesse qual é que escolhia do marido ou a filha, em qualquer situação, eu sei lá, eu não sabia bem, mas se calhar preferia, primeiro o amor da minha filha, é o meu sangue” (F3G2).</p> <p>“ser mãe é ... não te sei dizer... acho que só mesmo sentindo... ser mãe é assim... por exemplo, quando ela nasce costuma-se dizer, ela nasce é um ahhh, pronto ela nasce é aquela obrigação, com o tempo vais sentindo o que é ser mãe, é ela acordar e rir-se para ti” (F3G3).</p> <p>“O papel de mãe [é o mais importante], os meus filhos é que me trouxeram mais alegrias” (F2G1).</p> <p>“Ser mãe (...). Eu acho que é o papel mais importante porque... como é que eu hei-de dizer, porque também foi o papel mais importante da minha vida. E acho que por aí, para mim, é o mais importante” (F2G2).</p> <p>“[o papel mais importante] É ser mãe. Ser mãe e ser avó e depois ser mulher, esposa” (F3G2).</p> <p>“Ser mãe [é o papel mais importante] porque, neste caso, acho que a minha filha é mesmo dependente de mim” (F3G3).</p>
	Papéis atribuídos às mulheres: Avó	<i>Atribuição de significados ao papel de avó</i>	<p>“ [ser avó] Olhe, diz que é ser mãe duas vezes, e é mesmo, porque a gente parece que lhe quer... eu quero muito aos meus filhos mas parece que agora ainda quero mais aos meus netos” (F2G1).</p> <p>“Ser avó também é ... também tenho uma neta e uma bisneta e para mim elas também são tudo, tenho-as como aos meus filhos” (F3G1).</p>
	Papéis atribuídos às mulheres: Neta	<i>Atribuição de significados ao papel de neta</i>	<p>“Ser neta é ser a bombeira de serviço [risos], mais do que canalizador é a mulher das emergências, eu falo na relação que tenho com os meus avós, podem todos os netos ter disponibilidade, mas a neta, a mais velha, a mais próxima é a quem eles recorrem. Mas isso também me dá depois, por um lado, um sabor de viver a relação com os meus avós, com graça de uma forma muito positiva porque se eles, de facto, solicitam eu também gosto de ser solicitada, eu sei que estou presente, e que faço parte e que os acompanho, e que retribuo grande parte daquilo que eles fizeram por nós na infância e na juventude” (F2G3).</p>

### Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Percepção sobre a relação da mulher com o mundo do trabalho	Profissões femininas	<i>Identificação de profissões ou áreas de trabalho femininas</i>	<p>“Há profissões de mulher, por exemplo, costureira, por causa das provas não pode ser um homem” (F1G1).</p> <p>“No trabalho tenho mais facilidade de arranjar trabalho [pontual] sendo mulher, os trabalhos que eu tenho vindo a fazer estão muito ligados à imagem, mas sem dúvida (...). Eu faço aquelas promoçõeszinhas, já trabalhei muito em eventos, daqueles que temos de estar muito direitinhas com um sorriso na cara, em que a imagem é o primeiro impacto, e mesmo num bar. Mesmo num bar tenho muito mais facilidade no que eu faço por ser mulher” (F1G3).</p> <p>“eu acho que principalmente na minha área, que temos que estar em constante contacto com muita gente e muita gente diferente (...) eu acho que a mulher, apesar de tudo, é mais flexível, a mulher tanto se dá com outras mulheres como com homens, pode, às vezes, haver alguma faísca entre mulheres, mas acho que rapidamente ultrapassável (...). Sabemos exactamente o que dizer tanto ao sexo feminino como ao masculino, quando abordadas profissionalmente, e eu acho que um homem não sabe tão bem, não distingue tão bem o como abordar o sexo masculino ou feminino, abordam da mesma maneira e chega como chegar ao público. Nós aí somos muito mais flexíveis (...) e isso pode virar uma enorme vantagem para nós, pelo menos a nível profissional. E no contacto com o público a nossa imagem ajuda-nos. Mas por exemplo subir na carreira profissional é muito mais acessível ao homem do que à mulher, mesmo para a minha geração, apesar de já não ser tanto” (F1G3).</p> <p>“na minha área, diferença entre hospedeira e comissário de bordo, quantas e quantas pessoas, homens não vão para comissário de bordo por</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>preconceito. Mas cada vez menos, claro” (F1G3).</p> <p>“estamos sempre à espera que as áreas sociais sejam exercidas pelas mulheres, por exemplo” (F2G3).</p> <p>“[os homens] também não poderem assumir o exercício de determinadas profissões para as quais eles estão altamente vocacionados, como as mulheres, como nós vemos quer na área da educação, quer dos cuidados de saúde, ainda continuamos a achar que determinadas profissões têm de ser no feminino. As senhoras professoras têm de ser senhoras, professoras sobretudo do 1º ciclo, não é, os educadores de infância (...). Como também não estamos à espera que existam grandes enfermeiros, apesar deles já estarem em grande... mas isso tem a ver com a história das profissões” (F2G3).</p> <p>“nunca notei, nunca notei que concorresse para qualquer emprego e que fosse dada prioridade a meninos ou a meninas, ou a senhores ou a senhoras. Noto, por exemplo, que na Educação de Adultos há uma tarefa de mediação dos cursos que se está sempre à espera que seja uma mediadora, mas porque eu acho que nós transformamos a tal figura do professor primário, da professora primária (...). Achamos sempre que uma mulher terá maior sensibilidade para aquilo que são os problemas que afectam o grupo de formandos, é um erro, os homens são tão sensíveis quanto nós. Mas noto, por exemplo, nas reuniões que fazemos de mediadores, há um rapaz em 12 raparigas, a exercer a função, por exemplo” (F2G3).</p> <p>“eu era costureira, lá não tinha homens costureiros” (F3G2).</p> <p>“Professoras primárias, por exemplo, acho que são pelas mulheres, conheço poucos homens que são professores da escola primária. Infantários, empregadas de escritório, normalmente são mais as mulheres. Também costureiras... não tive colegas costureiros homens embora já vi na televisão que havia costureiros, mas eu nunca vi, pessoalmente” (F3G2).</p> <p>“(...) o meu emprego é um emprego, lá está, de mulher [risos], recepcionista é de mulher, embora haja muitos homens, mas ainda é aquela mentalidade, tem de ser uma senhora, uma menina, pela questão da imagem, talvez pela questão da imagem e pela questão da simpatia, e mesmo quando vais trabalhar, tens de ir com uma certa postura, e por aí fora” (F3G3).</p>
	Profissões Masculinas	Identificação de profissões ou áreas de trabalho masculinas	<p>“Ninguém obrigou o meu irmão a ir para engenharia, mas eu acho que eu teria escolhido ir para a opção familiar quase de certeza. Havia essa expectativa na família, embora também houvesse a expectativa de que alguém fosse músico porque o meu pai gostava muito de música” (F1G2).</p> <p>“(...) o meu marido tem um primo direito que é urologista e a filha tirou medicina e é também urologista e é uma rapariga de 28 anos, e ainda causa muita estranheza ser uma mulher urologista e é das poucas no nosso país e 35 anos depois do 25 de Abril, século XXI. E ginecologistas [homens] há imensos” (F1G2).</p> <p>“(...) mas sou privada de muitas funções por ser mulher, não posso fazer apanha de copos, o estar à porta... um homem impõem, sempre, um bocadinho mais de respeito do que uma mulher. Uma mulher pode atrair mais pessoas para entrarem no bar, mas aquele respeito inicial que convém que o bar passe, que o bar imponha, só um homem o pode fazer.</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>Mesmo o trabalho de cozinha, surpreendentemente, eu tenho visto que é muito mais do homem, o lavar os copos, o pegar nos... como são quantidades enormes, pesadas, por ser mais físico e na porta por ser mais imponente, por impor mais respeito” (F1G3).</p> <p>“eu acho que se fosse homem, primeiro seguiria o caminho empresarial, de gestão e de economia e talvez, depois, me aventurasse a ir para este meio [turismo] mas por uma questão de segurança, isto porque eu acho que numa empresa qualquer pessoa pensa logo em homens, se vais ligar para aquela empresa, quase que é automático pensar que vamos falar com um homem. Por isso tudo o que é gestão, e economia e tal, acho que é a cara chapada de um homem. Por isso eu acho que se tivesse nascido rapaz teria ido para o curso de gestão em vez de ter ido para o curso de turismo” (F1G3).</p> <p>“eu vou-me candidatar a cruzeiros e há diversas funções nos cruzeiros, há uma recepção e aí sim, acho que podem depositar muitas expectativas em mim, enquanto mulher, enquanto que se me puserem numa cozinha a lavar pratos, já não” (F1G3).</p> <p>“Mas, por outro lado, sinto que há profissões de homem eu, por exemplo, nunca pilotaria um avião” (F1G3).</p> <p>“Não, não teria escolhido a mesma profissão. Tive sempre vontade de ser investigadora e acho que se tivesse nascido homem acho que teria optado pela carreira de investigação. Eu gostava muito da área do crime. Eu gostava imenso, mas é uma área muito masculina” (F2G2).</p> <p>“Ao contrário de outras profissões, não é, continuamos a achar estranho termos mulheres polícia, mulheres da Guarda Nacional Republicana, termos mulheres engenheiras civis a dirigir obras (...) mas lá está, será que existem mulheres a desejar carreiras menos brilhantes, ou seja, queremos ir para responsáveis de obra, mas será que queremos depois para fazer a obra? No caso da engenharia civil, da construção, aí não” (F2G3).</p> <p>“Acho que se está à espera, noutra tipo de carreiras, lá está, que têm a ver com a dinamização física ou com a corpulência, é capaz de se estar à espera que seja um... nos grupos de educação física são muito mais rapazes do que raparigas” (F2G3).</p> <p>“Ainda há muita diferença entre homens e mulheres, principalmente a nível profissional, ainda acham que para ser, para director ou para gerir alguma coisa, se for homem melhor” (F2G2).</p>
	Profissões consideradas mistas	<i>Identificação de profissões ou áreas de trabalho simultaneamente femininas e masculinas</i>	<p>“Mas nos cursos não há mal nenhum. A gente vai ao médico e tanto faz. Antigamente é que havia menos médicas, os médicos é que eram bons, as médicas não eram. Agora já não faz diferença” (F1G1).</p> <p>“Não há profissões só de homens ou só de mulheres” (F2G1).</p> <p>“Na generalidade, diferenças de profissão, diferenças de funções, diferenças nas actividades, isto é de homem, aquilo é de mulher, e depois vai-se a verificar que tanto homens como mulheres são eficazes e produtivos nas funções que são ditas de homem ou de mulher, não existem grandes diferenças” (F2G3).</p>
	Questões salariais	<i>Percepção da diferença salarial entre homens e mulheres</i>	<p>“Mas eu sei que existe no nosso país trabalho feminino pago de forma diferente em relação ao trabalho masculino, e o mesmo tipo de trabalho, não é, ou o mesmo tipo de cargo. Eu acho isso inadmissível (...) aqui custa-me muito mas sei, por isso, acho que</p>



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>em termos legislativos ainda há muito a fazer, mas também há tanto a fazer em termos de mentalidade, que... que o legislativo parece pouco, mas, também tem que se começar e se se começar a obrigar a coisa, se calhar, vai indo” (F1G2).</p> <p>“De resto, talvez sejam eles privados de muita coisa, por exemplo, por noite são contratadas muito mais mulheres do que homens para trabalhar e aí acho que é a imagem. Pagam-me o mesmo do que aos homens. Mesmo o fazer promoção da noite temática, ou assim, pegam muito mais nas mulheres do que nos homens” (F1G3).</p> <p>“(…)os trabalhos agrícolas (...) em que existem, por exemplo, tarefas diferentes, falo da cultura da azeitona que neste Concelho é determinante, existem jeiras mais caras para os homens do que para as mulheres, as funções das mulheres, por exemplo, são diferentes. Enquanto que os homens andam com uma vara e batem nas árvores, as mulheres têm de andar amarradas a apanhar as azeitonas que caíram para fora das lonas, ou então andam com os panos a apanhar a azeitona. São funções totalmente diferentes, aí é que nós conseguimos ver aquilo que está a ser dito, mas o pagamento também é diferente, num dia de trabalho um homem é capaz de receber 40 euros e a mulher 20, o dobro. Ao trabalho do homem é sempre atribuído um custo superior porque é mais trabalho, mas as mulheres não, andam a apanhar, andam dobradas a apanhar o que salta. (...) Eu acredito que não deve ser fácil, para algumas mulheres, pegarem numa vara e baterem nas árvores, acredito que não. Eu, por exemplo, quando andamos a fazer os trabalhos agrícolas cá em casa, dividimos as tarefas por todos, e é a tarefa que me cabe, não ando ali com as tais funções de mulher. Mas porquê, porque somos patrões, se és tu que contratas, fazes o que queres, no entanto, quando se contrata, está subentendido que a mulher tem estas tarefas e o homem tem outras e que são pagos em função dessas tarefas. Nenhum homem está à espera de ser contratado para andar com as lonas a apanhar a azeitona” (F2G3).</p> <p>“(…)eu acho que são mais bem pagos às vezes na mesma profissão, a fazer o mesmo trabalho, os homens” (F3G2).</p> <p>“(…) ganham mais, nos tais serviços que equivalem, ou são iguais, e geralmente são os homens que ganham mais” (F3G2).</p>
	Factores de desvantagem profissional para as mulheres	<i>Descrição de situações de desvantagem laboral para as mulheres</i>	<p>“(…) quando tínhamos reunião, não com os coordenadores de edição mas na gráfica, mesmo quando chamavam alguém da gráfica, para saber se tinham percebido o que era para fazer, vinham com um ar de desconfiança: como é que a gente tem de vir de lá de baixo para aturar duas... e sentia aquele olhar, mas até era mais do tipo, aquelas duas fedelhas, duas raparigas novas, não é, duas coisas... mas lá está, era também por sermos raparigas, vêm aqui dizer como é que eu vou imprimir isto” (F1G2).</p> <p>“Continuamos com as mesmas [desvantagens] em relação aos aspectos físicos, não é. Portanto se quisermos concorrer para determinados campos profissionais, continuamos a ser mulheres, continuamos a ter a possibilidade de engravidar e de não sermos muito bem vistas por quem nos emprega. A maternidade é um factor positivo e negativo, é uma vantagem e uma desvantagem. É claro que depende das instituições” (F2G3).</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>“tenho casos de colegas que conheço que, infelizmente, nos empregos, com a gravidez. Como baixas por causa dos filhos, porque tem-se a ideia que a mulher é que fica em casa e porque às vezes os filhos são mais apegados à mãe, acho que nos empregos as mulheres são um bocado postas de lado, por causa das baixas, por causa das licenças de maternidade, de tudo o que daí advém” (F3G3).</p> <p>“(…) eu não sinto, mas foi o que eu disse, eu vejo, e vejo que actualmente... há discriminação, eu graças a Deus nunca senti na pele, mas tenho colegas que engravidaram e foram despedidas, e tudo isso por serem mulheres, não é? Se não fossem mulheres não engravidavam, foram despedidas. Tenho colegas que procuram emprego e não conseguem porque são mulheres, preferem dar aos homens. Porque lá está... ainda por cima são novas...” (F3G3).</p> <p>“eu não sou dos recursos humanos mas... tenho... lido um bocado com a admissão de pessoal e é uma das coisas que uma pessoa coloca nos questionários é: filhos, quantos? Pronto, depois é assim, idades dos filhos? E aí diz tudo.(...) se tiver um filho muito pequenino, coisa e tal... vai faltar muitas vezes, é assim, eu tenho que acabar por fazer isso, mas é uma coisa que me revolta, acho que era mais justo se essa pergunta não estivesse lá” (F3G3).</p>
	Factores de vantagem profissionais para as mulheres	<i>Descrição de situações de vantagem laboral para as mulheres</i>	<p>“quando eu ainda não andava no ensino público, trabalhava em escolas... trabalhei em dois colégios de Freiras, (...), fui beneficiada por ser rapariga, por ser novinha, por ser rapariga, por ter assim um arzinho limpinho, dava aulas de piano mas não tinha um ar assim daqueles pianistas de conservatório” (F1G2).</p> <p>“No trabalho, sinto um certo privilégio, porque a minha profissão é maioritariamente feminina, e eu dou música e acho que é mais fácil, (...) e aí uso a minha feminilidade ou a minha maternidade, digamos, o facto de ser mais maternal, não é? Mais essa sensibilidade que eu falei no início, é isso que é a grande diferença. A sensibilidade até me ajuda a ter sucesso profissional, mas isto tem a ver com a profissão que eu tenho, obviamente” (F1G2).</p> <p>“nestes trabalhos, no bar, nos trabalhos temporários, sinto imenso que depositam em mim expectativas como mulher, a nível não só de imagem, como de ligação, com o público, ou seja, (...) esperam de mim simpatia, etc., etc... para fidelizar o cliente, e esperam que me apresente bem, que seja simpática e bem vestida, e maquilhada” (F1G3).</p> <p>“acho que nas áreas em que nós nos situamos, portanto, na área da educação favorece-nos essa tradição do educador ser no feminino. Está toda a gente à espera que um prelector da área da educação seja uma senhora, pronto, e se calhar temos as portas um bocado abertas por causa disso, estupidamente, porque se formos a ver tanto há-de ser bom um menino como uma menina” (F2G3).</p> <p>“enquanto formadora, o facto de ser mulher, (...), conseguimos uma maior proximidade com os nossos destinatários. Mas isso também porque os formandos se retraem quando vêem uma figura masculina à frente, não é. Parece que o professor é mais bicho-papão que a professora, e nós conseguimos essa proximidade, se isso tem a ver com o nosso lado afectuoso, se se desenvolve por causa do nosso clique para o espírito maternal” (F2G3).</p> <p>“julgo que nós não perdemos nada por afirmar o nosso</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
	Relações com os colegas de trabalho	<i>Descrição da relação com os colegas de trabalho</i>	<p>lado feminino... o sermos sensuais na nossa feminilidade não quer dizer que sejamos menos profissionais" (F2G3).</p> <p>"Em termos de pares, de escola, não é, o entrar numa sala de professores e cumprimentares duas ou 3 pessoas e sentires que as outras se tu és agradável à vista e por seres mulher, e se vens com uma saia mais curta ou com umas calças mais justas ou não sei quê... e o comportamento muda automaticamente, das próprias mulheres e dos colegas homens, sem dúvida" (F1G2).</p> <p>"O que eu fui notando, o que eu acho é que aquilo que nós dissemos do companheirismo se nota (...). Estamos sempre à espera que a rasteira nos seja pegada por uma mulher e não por um homem, dentro da equipa. Achamos sempre que eles são confidentes, os melhores colegas, os companheiros" (F2G3).</p> <p>"quando trabalhei numa equipa em que éramos mais ou menos doze, metade, metade, notava que eles eram mais práticos, mais pragmáticos, objectivos, o que é para fazer e como fazer. Enquanto que nós estávamos ali, pronto, tem a ver com formas de pensar, a equacionar o problema, e a ver as soluções, eles iam directos ao assunto. Eu acho que as equipas devem ser sempre mistas por isto, porque se calhar temos formas diferentes de ver o mesmo problema" (F2G3).</p> <p>"quando nós discutimos um assunto qualquer como um concurso com um homem, ele: <i>eh pá concorre para isto, entregas o currículo aqui</i>, as mulheres: <i>Ah não sei, não sei, tem que ver, deve estar no site</i>, e nunca têm um contacto para dar, isto também é a minha experiência (...), acho que nós somos muito mais ajudadas e sentimo-nos mais compreendidas por parte de um homem do que de uma mulher" (F2G3).</p> <p>"continuamos a ter como desvantagem o facto de acharem que nós como colegas somos piores colegas do que os homens" (F2G3).</p> <p>"Acho que nós temos um problema de concorrência umas com as outras, que os homens não têm. Nos homens chama-se companheirismo, solidariedade, nós temos um problema de concorrência, achamos sempre que na outra está alguém que pode vir a exercer as nossas funções, estupidamente, porque há lugar para toda a gente" (F2G3).</p>
	Valorização da carreira por parte das mulheres	<i>Importância da carreira e sentimentos associados ao percurso profissional</i>	<p>"há outra questão que é, nós continuamos a sonhar independentemente do que a nossa vida pessoal... a sonhar profissionalmente independentemente do estado em que a nossa vida pessoal possa estar. Eu acho que há 10 anos atrás eu pensava, bom, eu arranjo um emprego caso e tenho filhos, pronto, mantenho aquele emprego. As carreiras profissionais também estão totalmente diferentes, essa noção de carreira já não existe. Agora trabalhamos 2, 3 anos numa área, depois mudamos para outra especialidade que não a nossa, e isso também nos leva a equacionar a nossa vida pessoal de outra forma. E já não é socialmente assim tão bizarro que nós façamos as nossas opções profissionais, ao contrário das senhoras que têm agora 50 ou 60 anos, que optaram por serem só profissionais, nós achamos sempre que: <i>hum... esta ficou para tia porquê?</i>" (F2G3).</p> <p>"Eu acho que ser trabalhadora é que é bom, quem me dera ser nova para poder andar a trabalhar. Para mim foi muito importante trabalhar porque achava... sei lá.. há uma tinha a minha independência, não estava à espera do dinheiro do marido, tinha a minha</p>

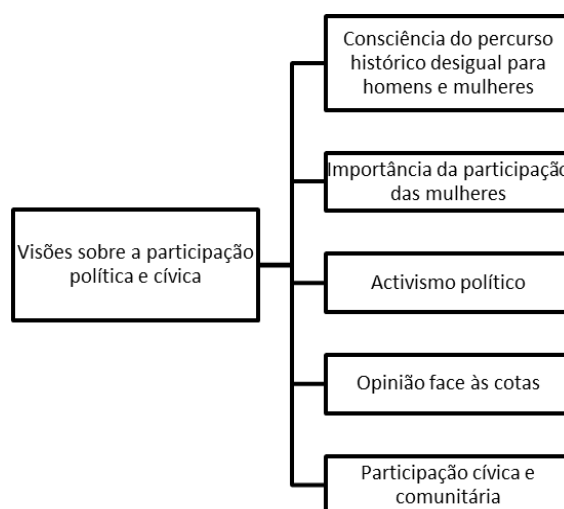
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>independência (...) e foi uma fase boa da vida, ser trabalhadora” (F3G1).</p> <p>“fiquei de tal maneira decepcionada com o meu trabalho porque eu até ... nessa altura, com essa escolaridade que eu tinha, podia ter arranjado outro emprego, eu só comecei a trabalhar mais tarde, comecei a trabalhar com 26 anos, já depois de casada, pois a minha filha já tinha uns anitos, e depois arranjei aquele ... um emprego, pronto era vizinha, era para uma prima minha, mesmo ali à beira e eu pensei assim, vou agora e depois entretanto procuro outro melhor, porque eu tinha possibilidades de... naquela altura com o 10º ano, (...) e pensei assim, depois entretanto vejo outro melhor, mas fui ... a gente vai ficando, vai ficando, vai ficando não vai havendo oportunidades, uma pessoa vai... depois vem ... aquele dinheiro dá jeito, depois procura não encontra e assim, fui ficando, olhe... mas fiquei muito desiludida, não pensava isto ... quando era mais jovem não pensava que fosse esse o meu futuro, pensava conseguir um emprego melhor” (F3G2).</p> <p>“se for preciso ficar até mais tarde no trabalho, tenho de ficar. Eu no meu caso tenho sorte porque... não é que ninguém me peça mas eu sei que tenho de ficar, que isso é importante para a minha carreira” (F3G3).</p> <p>“Ser trabalhadora é cumprir, é dar um bocado de nós, acho eu, é viver, é uma obrigação também, mas acho que acima de tudo é evoluir, (...) é ... aprender mais, é querer mais, é ... uma certa ambição” (F3G3).</p>
	O peso da família nas decisões de carreira	<i>O peso da família na escolha e percurso profissional</i>	<p>“(...) a minha mãe nunca nos deixou ir trabalhar para lado nenhum. Trabalhávamos em casa, eu andava atrás da minha mãe eu andava sempre com ela e como a minha mãe não nos deixava trabalhar em lado nenhum” (F2G1).</p> <p>“Escolhi este emprego por ser perto e por necessidade de trabalhar, porque só o meu marido não, eu não ia a lado nenhum. Não é que ganhasse pouco mas também não dava para uma pessoa juntar para fazer uma casa, para ter um futuro melhor” (F3G2).</p> <p>“(...) só a minha filha mais nova é que apesar de se ter formado nunca trabalhou, porque a família do marido não quis” (F1G1).</p> <p>“(...) ela [mãe] nunca nos deixou andar por aí, nem ser criadas de ninguém. E fez muito bem” (F2G1).</p> <p>“É ser mãe. Ser mãe e ser avó e depois eu abandonei a vida profissional. Foi um pouco difícil mas achei, que naquele momento, naquela altura, era o melhor. Achei que, que o sacrifício valia a pena. Se fosse hoje, acho que tomava a mesma decisão” (F2G2).</p> <p>“Ser trabalhadora é... trabalhar, pode ser trabalhar fora de casa como trabalhar em casa. Dona de casa também é ser trabalhadora, há muitas mulheres que ... agora eu, por exemplo, sou só dona de casa e estou a olhar pela minha neta, mas acho que uma pessoa que está em casa, também não deixa de ser trabalhadora” (F3G2).</p>
	Sentimento face à diferença	<i>Sentimentos associados às desigualdades de género em contexto laboral</i>	<p>“A diferença no emprego acho injusto, porque se a mulher faz o mesmo trabalho do que os homens, por vezes até acho que rende mais a mulher do que o homem, porque já está habituada a fazer lidas de casa, e já está habituada a andar sempre a correr para conseguir conciliar as duas coisas... eu acho que está mal, pelo menos igualdade” (F3G2).</p> <p>“(...) isto chateia-me imenso, o protótipo da mulher</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
		<i>Justificação para as desvantagens associadas ao mercado de trabalho</i>	<p>ser mais burra do que o homem, isso põem-me maluca mas infelizmente ainda acho que é muito visto assim. E acho que isso, também, cria algumas limitações nas mulheres, a nível profissional. Acho que temos que provar mais que somos profissionais” (F1G3).</p> <p>“Apesar de eu não ter sentido a discriminação [na gravidez], revolta-me ver outras mulheres serem discriminadas” (F3G3).</p> <p>“Ainda há o estereótipo da... mulher loira... da mulher loira que se deixa conquistar com meia dúzia de balelas ditas. E uma mulher bonita normalmente não é uma mulher inteligente (...). Porque é que nós havemos de ir dar aulas... de calças de ganga e de camisa formal se nós podemos ir de vestido e com umas botas altas. Não deixo de ser tão profissional por causa disso. (...) é da mesma forma que eu dou aulas a turma maioritariamente femininas, eu dou aulas a turmas, à noite, em que tenho só rapazes e não tenho problema nenhum” (F2G3).</p> <p>“(…) há muitas mulheres que dizem: <i>eu prefiro ir a um ginecologista do que a uma ginecologista, eu prefiro um obstetra do que uma obstetra</i>” (F1G2).</p> <p>“Talvez, na carreira profissional, venha a sentir isso [penalização por ser mulher]. Talvez tenha limitação, profissionalmente, no que toca à questão do homem ser mais forte do que a mulher a nível físico. Eu acho que é mais fácil, a nível profissional, encarar a seriedade num homem do que numa mulher” (F1G3).</p> <p>“Acho que hoje em dia as pessoas ainda estão, ainda têm aquele estigma de... não vou contratar uma mulher porque ela pode engravidar, mas, por outro lado, também acho que eu, sendo empregadora, sendo empresária, e ter na minha equipa pessoas que a cada par e passo, todas as gravidezes são de alto risco, não temos ninguém a trabalhar até ao oitavo mês de gravidez, eu acho que também estamos a cair no exagero. E a culpa não é só das grávidas, também é de quem lhes passa um atestado a dizer que a gravidez é de risco. É claro que há gravidez de risco e para essas sim deve haver essa oportunidade, porque gravidez não é doença. E é isso que nós se quisermos nós dizemos quando queremos ser contratadas mas depois durante a efectivação do nosso trabalho se calhar até nos dá jeito ficar em casa” (F2G3).</p> <p>“Mas, por outro lado, acho que esta questão de, eu enquanto empregadora, enquanto empresária, também acho que me iria sentir traída, nalguns dos meus objectivos empresariais, ao contratar para a minha equipa pessoas que depois até são capazes de arranjar motivos e usarem a feminilidade contra aquilo que são os objectivos da própria empresa, porque gravidez não é doença” (F2G3).</p> <p>“(…) tem de mudar a mentalidade dos patrões, no caso que eu comentei à bocado [de não contratar jovens mulheres com filhos pequenos], da situação de ser mulher, mas eu acho que isso é muito complicado e cada vez mais vai haver o problema da mulher e da maternidade, baixas, por ai fora” (F3G3).</p> <p>“(…) eu agora ponho-me na pele de um patrão, é assim, eu fico irritada com isso e eu zango-me, mas eu ponho-me no papel de um patrão e penso eu tenho um homem e uma mulher, os dois da mesma idade, com a mesma função, o meu patrão até costumava dizer que preferia as mulheres que eram mais desenrascadas a trabalhar, ele tem filhos mas a mulher dele é que vai ao médico, ele tem isto a mulher dele é</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p>que vai resolver, eu escolho o homem, e depois o homem tem sempre aquela vantagem da força, não é? Eu acho que não é uma questão de educação é uma questão de mercado” (F3G3).</p> <p>“(…)se fosse homem, às tantas tinha mais ousadia, não é que não tenha mas... também eu comecei a namorar cedo, e também nunca quis sair muito aqui da Trofa, a verdade é essa. Mas se fosse homem, às tantas, pensasse de outra maneira, tivesse... abrisse horizontes, quisesse ir para o exterior, não faço ideia, talvez... Os homens são mais ... aventureiros” (F3G3).</p>

### Visões sobre a participação política e cívica



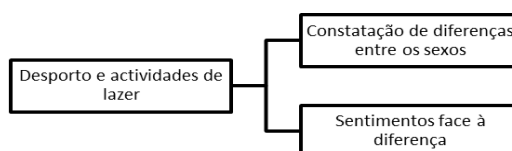
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Visões sobre a participação política e cívica	Consciência do percurso histórico desigual para homens e mulheres	<i>Discurso sobre o percurso histórico associado aos direitos civis das mulheres</i>	<p>“Há vantagens de ser mulher, primeiro acho que, dada a história da diferença homem/mulher e as nossas dificuldades como o direito ao voto e isso tudo, acho que o prazer de uma luta por um lugar, que hoje em dia não se nota tanto, hoje em dia já não tem tanta razão de ser, acho que por termos essa história em nós e essa luta, é um prazer enorme de viver e de nos impormos à sociedade por mais que já não precisemos de fazer isso, isso não interessa, vem-nos nas costas está-nos no passado, e acho que isso acaba por ser uma luta constante para nós que resulta ou pode resultar numa motivação em todos os meios, seja no meio profissional, na área do trabalho, queremos sempre mostrar melhor, como qualquer profissional, mas uma mulher ainda mais, dada a sua história, na minha opinião” (F1G3).</p> <p>“Eu acho que podemos legislar para aumentar a igualdade, antigamente a mulher nem votava, não é. Depois começou a haver cotas por causa de integrarem as listas, mas ainda há muito a fazer, nesse aspecto” (F2G2).</p> <p>“(…)hoje já está garantido na política. Antigamente não havia mulheres na política e acho bem esta mudança, sim senhor, mulher e homem é igual, mulher e homem é igual, não há diferença. Hoje já não há diferença, é claro que ainda há pessoas que ainda são um bocado conservadoras mas, no geral, já ninguém olha a isso. Ao fim e ao cabo somos seres humanos todos iguais” (F3G1).</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
	Importância da participação das mulheres	<i>Valorização da participação política das mulheres</i>	<p>“(…)a entrada das mulheres na política acaba por nos ajudar um bocadinho, nessa tentativa de provar que podemos e conseguimos” (F1G3).</p> <p>“Mas acho que sim, que devem estar mais representadas, (...) eu acho que muito deste problema das pessoas não saberem lidar com, de julgar, dos preconceitos, etc.etc, tem muito a ver com os lugares que as mulheres ocupam ou com os lugares de topo em empresas, (...), mas especialmente na política porque é uma coisa mais visível. Toda a gente está a par, aparece nas notícias todas as noites e acho que fazia toda a diferença se ... fazia toda a diferença não, mas tinha muito peso, se mais mulheres estivessem envolvidas na política” (F1G3).</p> <p>“Devia haver mais mulheres na política, como os homens, sempre se disse que as mulheres governam melhor, mas já vai havendo, olhe que antigamente nem se podia votar e agora já pode, muita gente nem sabia o que isso era” (F2G1).</p> <p>“é importante porque eu acho que as mulheres é que, muitas vezes, sentem as dificuldades de uma mulher, não é um homem que vai sentir as dificuldades de uma mulher” (F3G3).</p>
	Activismo político	<i>Posicionamento face à participação activa na política</i>	<p>“Eu nunca gostei muito de política, nem nunca fui dada muito à política” (F1G3).</p> <p>“(…) acho que a minha entrada para o mundo da política tem a ver com o facto de haver algumas mulheres bem sucedidas e de eu achar que é um mundo em que nós precisamos de nos afirmar” (F2G3).</p> <p>“(…) eu entrei no mundo da política e sobretudo ligado a determinado partido porque acho que é aquele que sempre... em que as mulheres sempre foram muito bem sucedidas. (...) porque nos outros partidos nós sempre vemos que quem chega ao poder, que chega à frente dos Ministérios são maioritariamente homens, porquê? E também temos o exemplo de, precisamos de perder a feminilidade para chegar lá? Não! (...) E depois é aquela questão de nós pensarmos... (...) mas onde é que as mulheres têm mais possibilidades de... Se calhar aí até essa... forma de orientar o meu pensamento foi marcado por essa... por essa tomada de consciência de feminilidade” (F2G3).</p>
	Opinião face às cotas	<i>Manifestação da opinião acerca das políticas de promoção da participação política das mulheres</i>	<p>“Quanto às mulheres na política, eu aí sou um bocadinho céptica. Porque eu acho que não tem de haver... as pessoas têm de participar todas de igual forma, não é. Tanto faz ser presidente ou presidenta, ministro ou ministra, não interessa, deputado ou deputada. Incomoda-me que tenha de haver cotas para as mulheres, por exemplo, incomoda-me. (...) Não tem de haver cotas, eu ou candidato-me porque acho que sou importante, a minha participação vai ser importante, não é, agora dizer... eu sei que é uma forma de combater o haver tantos homens, mas têm é que se mudar as mentalidades como aconteceu na Editora X, porque não foi imposto, foi uma questão de que, pronto, aconteceu assim, naquela altura não havia pessoas formadas nessa área. E eu acho que isto aos poucos vai virar exactamente o oposto, porque cada vez há mais raparigas com habilitação superior à dos homens. E portanto, na vida política, quando falam, por exemplo em cotas para as mulheres isso incomoda-me, eu acho que isso é redutor para as mulheres, sinceramente acho. Acho que é... que é humilhante” (F1G2).</p> <p>“As cotas são uma boa forma de começar e acho que também talvez fazer mais referência ao papel que muitas mulheres corajosas e cheias de vontade fizeram já, como o tal documentário que eu vi, no outro dia, ... acho que o fazer referência a isso acaba por encorajar muitas mulheres que possam estar a considerar ... e não tomam a iniciativa, por exemplo divulgar mais as mulheres que tiveram um papel importante e pioneiro na vida política. Poderia funcionar como alavanca para outras mulheres” (F1G3).</p> <p>“(…) acho que um homem e uma mulher não... não há cotas</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			possíveis, eu acho que as coisas têm que se fazer naturalmente, a tal mudança de mentalidades” (F2G2). “(…) a questão das cotas eu acho ridículo, eu acho que não devíamos ter que estabelecer cotas para a participação feminina, ela devia acontecer, mas se ela não acontece ao menos que seja pelas cotas, ao menos... mas acho ridículo. Acho que na participação política, as mulheres se demitem muito, acho que ainda continuamos a achar que a política é uma coisa para os homens, os decisores, (...). Mas isso também a nossa geração está a mudar, e cada vez mais vemos... aliás na nossa lista política nós tivemos problemas foi com o número de homens e não com o número de mulheres, mas lá está somos os visionários... mas desta lista ainda faziam parte as minhas professoras do Colégio, isto já foi algo que foi semeado desde o Colégio, desde o 7º ano, não acontece por acaso, esta geração não acontece por acaso” (F2G3). “Há umas leis que pelo menos eu penso que estou certa, não sei, que diz que tem de haver x mulheres para os cargos políticos, e assim, o que é preciso é fazê-las cumprir” (F3G2).
	Participação cívica e comunitária	<i>Posicionamento face à participação activa na comunidade</i>	“Sou mãe, sou esposa, sou trabalhadora, e depois... mas acho que isso tanto é um homem como uma mulher... gosto de ajudar os outros, trabalhar um pouco para a comunidade, por exemplo visitando alguns doentes, fui catequista, hoje já não sou, por motivos profissionais” (F2G2). “Eu hoje sinto-me mais sensível, mais preocupada socialmente, acho que aquela fase do egocentrismo passou e agora é as preocupações com o mundo” (F2G3). “(…) hoje sou uma mulher mais preocupada com os outros, mais sensível, consigo conciliar quer os meus interesses pessoais, quer os interesses sociais, envolvo-me em várias causas que agora aqui não interessam, e acho que há 10 anos atrás era mais egocêntrica, centrava tudo muito mais em mim, nos meus interesses, pronto” (F2G3).

## Desporto e actividades de lazer



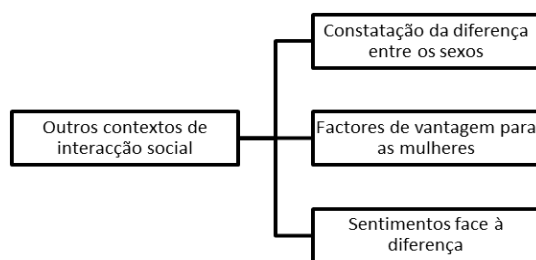
Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Actividades desportivas e de lazer	Constatação de diferenças entre os sexos	<i>Identificação de diferenças de género na participação de actividades físicas e de lazer</i>	“(…) elas [as filhas] jogam futebol, as duas (...) jogam numa equipa feminina, claro, de brincadeira mas jogam. Por acaso, quando eram mais novas andaram no <i>ballet</i> , andaram sempre em coisas muito femininas mas porque elas escolheram” (F1G2). “(…) [se não fosse mulher] teria, por exemplo, a nível de hobbies teria feito tudo diferente, eu sempre pratiquei desporto mas desportos bem femininos, só isso mudaria (...) No desporto tudo seria diferente, pratiquei ballet, durante 7 anos, depois fiz alguns meses de dança normal, depois fui para a ginástica rítmica depois fui para a ginástica acrobática, depois dancei hip-hop, mas também numa altura em que as raparigas já iam muito, se fosse homem se calhar tinha entrado mais cedo e depois, e acabei no hip-hop, isto foi no ano passado. Se fosse rapaz teria praticado... talvez futebol, rugby, pólo aquático, estou a falar nestes porque muitos dos meus amigos praticam isto” (F1G3). “A caça é um mundo que nós temos de conquistar” (F2G3). “Aliás tive conversas com o meu namorado e ele diz sempre que gostava de ter um rapaz. E eu disse <i>pois eu sei porque gostavas de</i>



## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			<p><i>ter um rapaz. Para ir para a caça. (...). É óbvio que a caça... a caça durante muitos anos esteve conotada com a vida do homem... o sair para ir procurar alimento, que era próprio dos meninos. Enquanto que as meninas ficavam a tomar conta da prol. É um mundo que nós temos de conquistar mas depois, também não temos de conquistar para sermos iguais a eles. Eu não me sinto mal por ser... por ir só a acompanhar. Porque não me diz nada. Agora se me dissessem era a primeira a tirar a carta de caçadora e ia a atirar uns tiros” (F2G3).</i></p> <p><i>“a única coisa que eu não podia e gostava de jogar à bola e quando ia jogar à bola era uma Maria rapaz. (...) as minhas vizinhas lá da aldeia, começavam a olhar um bocado para mim de lado e diziam: é uma trenga, é uma atravessada, anda ali no meio dos rapazes” (F3G3).</i></p> <p><i>“em termos futebolísticos, e até de outros desportos eu sendo mulher não ia a lado nenhum, eu joguei aqui nas redondezas e depois acabou, o máximo que eu podia aspirar era ir para o Boavista ganhar 30 contos por mês, não dava para fazer carreira, enquanto que se fosse homem, não é?, uma pessoa já pensava de maneira diferente, já tinha outro tipo de aspirações” (F3G3).</i></p>
	Sentimentos face às diferenças entre rapazes e raparigas	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género nas actividades desportivas e de lazer</i>	<p><i>“nós antigamente também jogávamos a corda e eles tínhamos aqueles jogos deles, mas pronto. Agora, nesta altura, é diferente, eles têm os deles e as meninas também têm. Acho que não deve haver diferença” (F2G1).</i></p> <p><i>“Agora é tudo igual elas podem jogar futebol e eles podem ser bailarinos” (F2G1).</i></p> <p><i>“... o meu filme favorito é o Billy Eliote. Isso já diz muito. Quando um menino é obrigado a ir às aulas de box e olha para o fundo do ginásio e há o ballet e ele desejava ser bailarino e o pai não permite. Diz que isso é coisa de maricas. Nós, de facto, ainda continuamos a ter muito presente que existem campos que são mais... para eles algumas manobras do ballet não são fáceis de fazer, pela... lá está... pela configuração física, (...). A força que é preciso para elevar uma bailarina, nós também não a temos, isso é trabalhado. Agora acho que se deve olhar às vocações. Se o menino ou menina gosta desta ou daquela área, é efectivar” (F2G3).</i></p> <p><i>“nós aqui no concelho, o ténis de mesa na minha geração... era jogado entre meninos e meninas, nós temos aqui uma equipa feminina fantástica. Temos uma equipa de Kickboxing feminina fantástica. Portanto, neste momento, há aqui uma abertura, que é as meninas gostam do box, vão frequentar o box. As meninas gostam do karaté, vão para o karaté. A uns anos atrás não seria assim. (...) Acho primeiro que os... tanto meninas com meninos devem ter contacto com tudo. E depois fazer as suas escolhas. Se eu gosto ou não gosto. Se me sinto bem ou não” (F2G3).</i></p> <p><i>“Quando houve karaté aqui, os meus pais inscreveram-me e eu fiz a duas aulas e disse que não. E a maior parte das minhas amigas colegas continuaram. Mas também não fui ao ballet por causa de não querer o karaté” (F2G3).</i></p> <p><i>“Sim para rapazes e raparigas os mesmos [desportos]” (F3G1).</i></p> <p><i>“a minha filha jogou futebol [risos] que é um desporto mais masculino. Acho que não deve haver diferença, se gostarem, depende dos gostos” (F3G2).</i></p>

## Outros contextos de interacção social



Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Outros contextos de interacção social	Constatação da diferença entre os sexos	<i>Identificação de situações em que está presente a diferença de género em contextos de interacção social</i>	<p>“é evidente que uma rapariga é muito mais objecto de violação do que um rapaz, ainda é. Mas, por exemplo, a nível de assalto, durante o dia, os rapazes são muito mais assaltados do que as raparigas, muito mais, eu tinha um sobrinho que era um Cristo, relógio, sapatilhas, (...), e as minhas filhas tiveram assim amigos também. Mas na parte da segurança física, as raparigas são mais objecto de violência” (F1G2).</p> <p>“Em situações sociais, até gestos e atitudes que nós raparigas tenhamos por exemplo, uma amiga minha no outro dia arrotou num jantar, e ficámos a falar disso o resto do jantar inteiro, quantos amigos arrotaram num jantar inteiro, e ninguém comentou isso. Por isso acho que já fui avaliada nesse sentido, não só em comparação, uma rapariga não faz isso, como também no sentido de só uma rapariga é que faz isso” (F1G3).</p> <p>“nós notamos claro que quando vamos entrar para um concerto ... somos revistadas de uma maneira que não são os homens, e nós notamos que há uma permissividade, (...) ninguém nos abre a bolsa para vasculhar o que está lá dentro e os rapazes são passados a pente fino. Mas daí também... porque a conotação da violência está no masculino e não no feminino. Mas acho que é única situação que a gente nota que é tratada com maior delicadeza, mas também tem algum porquê” (F2G3).</p> <p>“Eu recordo uma situação em que, ainda há pouco tempo, numa saída nocturna, em Vinhais que quem sai à noite em Vinhais só são sobretudo os homens, as mulheres não sei onde é que estão. As mulheres que vêm de fora, e que por acaso saem lá (...), eu senti-me completamente olhada, avaliada e desejada por tudo o que era homem, num bar. E as mulheres que estavam naquele bar, eram mulheres quase todas de fora, ou de Bragança ou do Porto, isto foi num fim-de-semana, isto ainda existe na sociedade portuguesa. Mas lá está, tem a ver com o meio rural e se calhar tem a ver com o tipo de programas, se calhar as mulheres lá fazem outro tipo de programas” (F2G3).</p> <p>“Acho que o homem acaba por separar muito as coisas, <i>tu és a minha mulher, eu contigo faço o papel de marido, ou de namorado, ou do que quer que seja, isto é o meu trabalho, isto é o meu grupo de amigos</i>, e vive isso separadamente. E acho que uma mulher não, <i>tu és meu marido, por isso vais acompanhar a minha vida toda, e tudo o que está implicado nela</i>, e por isso acho que o traz para tudo, a mulher acaba por, ou por uma questão de orgulho, ou por uma questão de fica bem levar o marido, seja o que for, ou quer mostrar o namorado às amigas, já estou a falar em qualquer idade, a mulher tem muita necessidade de levar o homem às coisas e o homem não” (F1G3).</p>
	Factores de vantagem para as mulheres	<i>Descrição de situações de vantagem para as mulheres em situações de interacção</i>	<p>“no género de gentilezas, de gestos, de cortesias, sim [sentiu-se beneficiada por ser mulher]” (F1G2).</p> <p>“no grupo de jovens de que eu faço parte que os meninos me chamam de titi e me procuram como a tia mais velha, mas dada esta minha forma carinhosa de ser com eles, de ser compreensiva, porque já passei por lá, sei como é. Mesmo os problemas das meninas, da afirmação, das anorexias, de não estar bem com o</p>

## Anexo 5: Análise de conteúdo das entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
		<i>social</i>	corpo. Acho que é muito mais fácil, mesmo os rapazes, conversarem comigo como orientadora pessoal do que propriamente com rapazes, porque os rapazes que também há no grupo de jovens é o padre e os outros rapazes, se calhar, também não criam com eles esses laços, e depois é a questão da concorrência dos meninos. O que eles podem contar à titi mas se contarem a outro menino é capaz de não cair tão bem, mas aí sou a confidente, a orientadora” (F2G3).
	Sentimentos face à diferença	<i>Manifestação de sentimentos associados às diferenças de género em contextos de interacção social</i>	<p>“e depois nos mecânicos mas eu acho que isso é assim [risos] um bocadinho intrínseco, <i>mulher não percebe de mecânica</i>, pronto, que é uma coisa que me deixa doida, isso aí revolta-me mesmo, fico mesmo... apetece-me dar meia volta e vir embora” (F1G2).</p> <p>“ (...), e depois a parte estética, infelizmente, se vens de minissaia e de decote é porque andas à procura disto, o que é uma coisa que a mim me transcende, e o meu marido às vezes ainda tem umas coisas dessas, mas pronto lá está, é uma questão cultural de educação” (F1G2).</p> <p>“Nós escolhemos ir a este bar ou aquele... nos sentimos mais olhadas ou menos olhadas e tem a ver com o nosso ser feminino. (...) o que me incomoda é pensar: bom, porquê só estamos cá meia dúzia [de mulheres]? Incomoda-me isso” (F2G3).</p> <p>“o simples caso do assédio e de tu ficares um bocado embaraçada em certas situações, pode-se pensar nisso, não é? numa situação em que te embaraça e que te ... isso pode ser uma das causas que te possa fazer sentir um bocado penalizada, porque vais na rua ouves o que queres e o que não queres de algumas pessoas e tu como tens uma certa decência és obrigada a calar-te” (F3G3).</p> <p>“infelizmente, ainda há muitos preconceitos em relação à mulher, mas acho que cada vez menos está a haver aquela ... ser beneficiada por ser mulher ou ser prejudicado por ser mulher” (F3G3).</p> <p>“Incomoda-me ter que ter determinados cuidados só porque sou mulher e só porque estou de minissaia, incomoda-me” (F2G3).</p>